تحسين المهارات الأساسية للغة العربية
وعمليات الذاكرة
لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة

الدكتور

عادل محمد البرقوقي

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دار الجديد للنشر والتوزيع

٣٧١.٩١ البرقوقي ، عادل محمد .
ا.ع
تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة / عادل محمد البرقوقي.- ط١.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.

٣٤٠ ص ؛ ١٧.٥ × ٢٤.٥سم .

تدمك : ٩٧٨ – ٩٧٧ – ٣٠٨ – ٧٢٨ - ٩

١. الأطفال المعاقون – تعليم .
أ - العنوان .

رقم الإيداع : ٤١٧٩ .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز
هاتف- فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ محمول : ٠٠٢٠١٢٧٧٥٥٤٧٢٥-٠٠٢٠١٢٨٥٩٣٢٥٥٣

E-mail: elelm_aleman٢٠١٦@hotmail.com & elelm_aleman@yahoo.com
الناشر : دار الجديد للنشر والتوزيع
تجزءة عزوز عبد الله رقم ٧١ زرالدة الجزائر
هاتف : ٢٤٣٠٨٢٧٨ (٠) ٠٠٢٠١٣

محمول ٦٦١٦٢٣٧٩٧ (٠) ٠٠٢٠١٣ & ٧٧٢١٣٦٣٧٧ (٠) ٠٠٢٠١٣

E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

تنويه:

٢٠٢٠

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ وَرَحۡمَتُهُۥ لَهَمَّت طَّآئِفَةٞ مِّنۡهُمۡ أَن يُضِلُّوكَ
وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمۡۖ وَمَا يَضُرُّونَكَ مِن شَيۡءٖۚ وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكَ
ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ
عَظِيمٗا ١١٣ ﴾

[سورة النساء:١١٣]

إهـــــداء

إلى روح والدي مربي الأجيال والداي الحبيب وأستاذي

مهما مرت الأيام وتتابعت السنون فلن أنساك أبداً

يا من علمتني الحب . والتسامح. والعطاء بلا مقابل

ابنك المخلص وتلميذك الوفي

عـادل البرقـوقـي

الفهرس

تقديم الكتاب

﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ ۝١ وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ ۝٢ ٱلَّذِىٓ أَنقَضَ ظَهْرَكَ ۝٣ وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ ۝٤﴾ [سورة الشَّرح: ١-٤]

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، إنه من تمام شكر نعمة الله على الإنسان أن يشكر الإنسان من أجرى الله له على يديه تلك النعم. وفي البداية أشكر كل من ساعدني في إتمام هذا الكتاب فأشكر من أعماق قلبي العالم الفاضل الأستاذ الدكتور/ سيف الدين يوسف عبدون أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر.

كما أشكر كلاً من العالم الفاضل الأستاذ الدكتور/ فتحي محرز أستاذ علم النفس، والدكتور وليد عمارة مدرس علم النفس، والأستاذ الدكتور/ محمد سعد بكلية التربية جامعة الأزهر فجزاهم الله عني خير الجزاء، وأشكر كلاً من الأستاذ الدكتور/ خيري المغازي عجاج أستاذ علم النفس. والأستاذ الدكتور/ أحمد عبده عوض، الأستاذ الدكتور / أحمد زينهم، الأستاذ الدكتور عفت درويش أساتذة طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بكفر الشيخ.

وأقدم خالص شكري وتقديري واحترامي لـ الأستاذ الدكتور / وليد خليفة أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعتي الأزهر والطائف.

وأقدم شكراً خاصاً مصحوباً باسمي معاني العرفان بالجميل إلى الأخت العزيزة الفاضلة والتي أعتبرها بحق أختي التي لم تلدها أمي باحثة الدكتوراه الأستاذ / هالة فاروق الديب، كما أشكر الأخ العزيز الغالي الأستاذ أيمن السعيد كشك معلم أول التربية الفنية.

وأشكر جميع العاملين بمدرستي التربية الفكرية بدسوق وكفر الشيخ – وأخص بالشكر منهم:

الأستاذ/ رجائي دسوقي شرف (مدير مدرسة التربية الفكرية بدسوق) الأستاذ / وجيه الرميدي معلم أول المجال الصناعي، الأستاذ / أشرف أبو زور معلم التربية الفنية الأستاذ / نعمة عبد الله الأخصائية النفسية بالمدرسة وجميع العاملين بالمدرسة. وأشكر إدارة وجميع العاملين بمدرسة الشهيد ممدوح الصردي لغات بدسوق. ومن أعماق قلبي أشكر الأستاذ/ محمد عبد الفتاح حسان معلم أول.أ اللغة العربية.

كما أشكر الأستاذ / أحمد أيمن كشك و الأستاذ / محمد عمر الخادم وأشكر أخي العزيز الدكتور/ تامر النجار، والأستاذ / كامل حسان بهنسي معلم أول- أ اللغة العربية وأشكر الأخت العزيزة الأستاذ / شيماء بهنسي على جهودها معي، الأستاذ / مصطفي عياد معلم أول اللغة الإنجليزية الأستاذ/ مها صبري معلمة اللغة الإنجليزية.

وأشكر بكل جوارحي من أعيش في هـذه الـدنيا محصـناً بـدعواتها فأشـكر وأَقبل يد أمي الحبيبة الغالية. وأشكر شكراً خاصاً وخالصاً إلى رفيقـة دربي وسر تمسكي بالحياة زوجتي الغالية، كما أشكر أبنـائي الأعـزاء (عبـد الـرحمن ومعـاذ ومحمد)، وأشكر سـندي مـن البشرـ ورفيقـي شـقيقي العزيـز الأسـتاذ / عـلاء البرقوقي، كما أتوجه بخالص شكري وتقديري لأختي العزيزة الخبـيرة التربويـة أستاذة/ وفاء محمد علي الخياط.

وأقدم الشكر من أعماق نفسي إلى حبات القلوب تلـك الفئـة مـن البشـــر الذين يجعلوننا نتمسك بالحياة لوجودهم فيها بقلوبهم الصافية ونفوسهم الزكية.

واللّه من وراء القصد وهو يهدي السبيل

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

عادل البرقوقي

التمهيد

يعتبر مجال الإعاقة العقلية من مجالات التربية الخاصة الـذي مـر بمراحـل عديدة ما بين تعثر تارة، وعناية تارة أخرى، حيث إنه مر بتطورات ملموسة منذ العصور القديمة التي عانى فيها المعاقون عقليا من الإهمال والنبذ والـرفض إلى الاهتمام والعناية والتقبل في العصر الحديث، وتعتبر المهـارات الأساسـية للغـة العربية والتي تشمل أنشطة الاسـتقبال اللغويـة المتمثلـة في القـراءة والاسـتماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابـة. وهنـاك عنصـر مشـترك ومتضمن في كلا الجانبين وهو التفكير من أهم ما يجب العمل على تحسينه لـدى الأطفـال عمومـاً، والأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة خصوصـاً لتحقيـق تواصل اجتماعي جيد ولا يكتمل تحسـين تلـك المهـارات أو تحسـين التواصـل عموماً أداء جيـد لعمليـات الـذاكرة وهـي عمليـات تقـوم بتخـزين الخـبرات والأفكار والتجارب السابقة واستدعائها، حيث تقوم بتحليل المعلومـات التـي يتم الحصول عليها من المصادر الخارجيـة ومقارنتهـا بـالمخزون الفكـري لـدى الفرد بما يحتويه من خبرات مكتسبة وتجارب سابقة ومعلومات وذكريات، ويتم استرجاعها أو استدعاؤها عند التفاعل مـع الظـروف الحاليـة وذلـك لتكـوين ردود الفعل المناسبة والتحكم فيها وتبدأ هذه الوظيفة من لحظة الميلاد إلى لحظة مفارقة الحياة، **وتشمل تلك العمليات:-**

❋ **التشفير**: وهو حفظ المعلومات وترتيبها بشكل منظم اعتماداً على التشابه فيما بينها سواء من حيث النطق الصوتي أو الشكل أو المعنى .

❋ **الاستدعاء**: هو تذكر المعلومة السابق الاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة إليها.

❋ **التعرف**: هو تحديد المعلومة السابق الاحتفاظ بها من بين معلومات أخرى. كما يقيسها اختبارات عمليات الذاكرة.

لذا ينبغي العمل على تحسين مهارات اللغة وعمليات الذاكرة لدى تلك الفئات حتى يتحولوا من طاقة معطلة إلى طاقة منتجة تتأثر بالمجتمع وتأثر فيه ويأتي هذا الكتاب كخطوة أولى للمؤلف بدأها حيث انتهى الآخرون انطلاقا من الخاصية التراكمية للعلم حتى نصل إلى دمج كامل وتقبل اجتماعي تام لأبنائنا المعاقين عقلياً .

واللّه من وراء القصد وهو يهدي السبيل

مؤلف الكتاب

الفصل الأول

المعاقون عقلياً القابلون للتعلم

مقدمة

عانى المعاقون عقلياً في الماضي من الإهمال والاضطهاد وكانوا يعدون كماً مهملاً لا قيمة له وأداة تعويق لمجتمعاتهم، ولكن في الآونة الأخيرة بدأت فئة المعاقين عقلياً تأخذ حقها بعض الشيء من الرعاية والتأهيل، كما بدءوا يأخذون مكانهم في العالم الذي يعيشون فيه اجتماعياً واقتصادياً، بل أصبح الاهتمام بالمعاقين عقلياً هو أحد معايير التقدم والرقي لدى الأمم فأصبح هؤلاء الأطفال بؤرة اهتمام شتي المجتمعات الدولية حيث إنهم صاروا من أهم القضايا المطروحة علي ساحة الألفية الثالثة، و ذلك لقصور عملياتهم المعرفية التي تنعكس سلباً علي أدائهم الأكاديمي عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين، لذا فهم في أمس الحاجة إلي جهد متواصل ومستمر ورعاية شاملة و متكاملة من شتي المؤسسات الاجتماعية سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو مراكز البحث العلمي أو المجتمع بشكل عام وذلك بهدف رعايتهم لكي يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجة، لذلك تعالت أصوات تنادي بدمجهم مع العاديين، وتنمية ما لديهم من قدرات وإمكانات ليكون لهم دور إيجابي في مجتمعاتهم التي يحيون فيها.

أولاً: مفهوم المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم):

سوف يتناول معد الكتاب الحالي تحديد المفهوم من خلال ما يأتي:

١- تعريف الإعاقة العقلية:

تعددت تعريفات الإعاقة العقلية و ذلك نتيجة لاختلاف أو تعدد وجهات النظر في دراسة هذه الظاهرة فهناك التعريفات الطبية ، والتعريفات التربوية والتعريفات الاجتماعية والتعريفات السلوكية ، وسوف يتعرض معد الكتاب لتلك التعريفات التربوية والاجتماعية و السلوكية وذلك لأنها تتعلق بموضوع الدراسة الحالية ، **و يمكن إيجازها فيما يأتي** :

ا- التعريف التربوي للإعاقة العقلية :

يعبر هذا التعريف عن الطفل الذي لا يستطيع أن يصل إلي نفس مستوي زملائه في الدراسة .

وتعرف الإعاقة العقلية بأنه عبارة عن انخفاض في نسبة ذكاء الطفل تتراوح ما بين (٥٠ –٧٥) وغالباً ما يكون مصحوباً بعدم القدرة علي التحصيل الدراسي أبعد من الصف الثالث أو الرابع الابتدائي (فيوليت إبراهيم ١٩٩٨م : ١١٩) .لذلك فإن الطفل المعاق عقلياً (القابل للتعلم هو الفرد الذي يقع معامل ذكاؤه ما بين(٥٠–٧٥) علي اختبارات الذكاء الفردية المقننة ، و تمثل هذه الفئة أقل من (٢٪) من تلاميذ المدارس من حيث الذكاء و القدرة العقلية و يمكن تحسين أدائه التعليمي من خلال البرامج التربوية الملائمة لقدراته.

(محمد مصطفي كامل ، ١٩٩٩م : ١٨)

مما سبق يتضح أن هناك اتفاقاً علي أن المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) تنحصر نسبة ذكاؤهم ما بين (٥٠ – ٧٥) .كما ورد في دراسات كل من (فيوليت إبراهيم ، ١٩٩٨م :١١٩ ، محمد مصطفي كامل ، ١٩٩٩م : ١٨)

ب- التعريف الاجتماعي للإعاقة العقلية :

يتجه التعريف هنا إلي جعل الكفاءة الاجتماعية ***Social Competent*** المحك الأول للتعرف علي المعاق عقلياً و هي : غير كفء اجتماعياً ، و مهنياً و لا يستطيع أن يُسير دفة أموره وحده دون مساعده ، و يبدأ تخلفه العقليفي الظهور منذ الولادة أو في سن مبكرة ويظل متخلفا عقلياً عند بلوغه سن الرشد ويرجع تخلفه العقلي لعوامل تكوينه في الأصل ، إما وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض . (فاروق صادق ، ١٩٧٦م : ٨).

ج- التعريف السلوكي للتخلف العقلي :

لقد أقرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي *(AAMR*) (٢٠٠٢م) في أحدث إصدارتها التعريف التالي للتخلف العقلي : و هو إعاقة تتصف بقصور أو محدودية في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي المتمثل في المهارات الإدراكية و المهارات الاجتماعية و المهارات التكيفية العملية ، و ترجع هذه الإعاقة في نشأتها إلي ما قبل سن الثامنة عشرة.

(American Association on Mentaletardat , ٢٠٠٢-٢)

ويعرف معد الكتاب المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) إجرائياً بأنها :

هو طفل لديه تـأخر في النمـو والنضـج يرجـع لعوامـل وراثيـة أو بيئيـة يصاحبه انخفاض في مسـتوى الـذكاء (نسـبة الـذكاء ٥٠ – ٧٥) عـلى مقيـاس استانفورد بينيه ، ونقـص في القـدرات التحصـيلية وتـأخر دراسي مـع ضـعف التركيز وتشتت واضح ، ولا يستطيع التعلم في المدرسة العادية (مدارس التعليم العام) . مصحوباً بقصور أو محدودية في الوظائف العقلية . مـع تـأخر في النمـو الشامل منه تأخر في اللغة والكلام ، لذا فهـو يحتـاج إلى تعلـيم خـاص وبـرامج تربوية خاصة لتساعده على التحصيل الدراسي المناسب وتسهم أيضـاً في تحسـين أداء العمليات العقلية لديه ، ويطلـق علـيهم (القـابلين للـتعلم) لمـا لـديهم مـن القدرة على الاستفادة من برامج التربية الخاصـة التـي تتناسـب مـع مسـتوياتهم وقدراتهم ، وهم منتظمون بالدراسة بمدارس التربية الفكرية .

٢- خصائص المعاقين عقلياً (فئة قابلي التعلم):

أ- الخصائص الجسمية و الحركية :

علي الرغم مـن تشـابه هـذه الفئـة في الخصـائص الجسـمية مـع الأطفـال العاديين فإن هذه المظاهر النمائية تكون متأخرة عند المتخلفين عقلياً حيث يتـأخر الطفل في الجلوس والحبو والوقوف والمشي ويتأخر في المهارات الحركية كالقدرة علي الجري والقفز التي تكون أقل مـن العـادي ، و يحتـاج الطفـل إلي تـدريبات لتنمية التوازن الحركي و القدرة الحركية بصفة عامة (علا عبد البـاقي ،١٩٩٣م :٧٣).

ب- الخصائص العقلية المعرفية :

تعد الخصائص العقلية المعرفية من أهم الجوانب التي تميز المعاق عقلياً (القابل للتعلم) عن الطفل العادي فإذا أخذ معامل الذكاء كدليل علي المستوي العقلي للفرد يتضح أن أعلي معامل ذكاء لفئة القابلين للتعلم لا تتعدي ٧٠ درجة و إذا أخذنا العمر العقلي للفرد يتضح أن العمر العقلي لفئة القابلين للتعلم يتراوح ما بين ٧ سنوات و ١١ سنه تقريباً . أما بالنسبة لمعدل النمو فالطفل العادي ينمو سنه عقلية خلال كل سنه زمنية أما الطفل المعاق عقلياً ينمو ٩ شهور عقلية أو أقل كل سنة زمنية من عمره، ويتوقف هذا النمو عند ١٨ سنه. (أميرة محمود دويب،٢٠٠٥م: ١٦)

كما أن الطفل المعاق عقلياً تكون قدرته علي الانتباه و التركيز لنشاط معين أقل في الدرجة من الطفل العادي فسرعان ما يشتت انتباهه و ينتقل من النشاط الذي يقوم به إلي نشاط جديد يحاول القيام به (كمال إبراهيم مرسي ، ١٩٩٦م : ٢٨) .

ج- الخصائص النفسية و الانفعالية والاجتماعية :

يظهر على أفراد هذه الفئة عدد من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوبة و التي تكشف لنا عن كثير من أوجه الاضطراب والخلل في الشخصية مثل عدم الاتزان الانفعالي وضعف الأنا الأعلى والعزلة والانطواء والانسحابية و نقص الدافعية بالإضافة لما يصاحب هذا من لزمات غريبة مثل قضم الأظافر

الحركات العصبية بالأرجل أو اليدين أو العينين. (عفاف عبد المنعم،١٩٩١م : ١٧٤٣).

كما أن أهم الخصائص الانفعالية و الاجتماعية للمعاق عقلياً هي:

الانسحاب - العدوان - الجمود - نمطية الاستجابة - النشاط الزائد- عدم تقدير الذات - الانحرافات السلوكية و العاطفية- عدم التوافق الاجتماعي.

وهكذا فإنه يمكن استخلاص أن الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) يقتربون من أقرانهم في الخصائص الجسمية إلا أنهم أقل قدرة عقلية كما أنهم يعانون بكثرة من مظاهر الاضطراب و المشكلات الاجتماعية و النفسية ويبدون قدراً أكبر من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مما يؤكد علي حاجاتهم الماسة إلي إعداد برامج خاصة تساعدهم علي تحقيق مستوي مناسب في نمو المهارات الاجتماعية ومساعدتهم علي التغلب علي مشكلاتهم النفسية.

٣- تشخيص الإعاقة العقلية:

يجب على الوالدين والمربين المبادرة بالتشخيص المبكر لحالات الضعف العقلي حتى يمكن اتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم في الوقت المناسب ويجب **أن يقوم تشخيص الإعاقة العقلية على**

❋ **الفحص النفسي**: ويحدد نسبة ذكاء الفرد ومدى توافقه الانفعالي.

❋ **الفحص الطبي والعصبي والمعملي**: فحص النمو الجسمي العام وفحص الجهاز العصبي، إجراء الفحوص المعملية للدم، ووظائف الغدد الصماء.

❋ التحصيل الأكاديمي ومستوى التقدم الدراسي.

❋ **البحث الاجتماعي**: يدرس حالته وأسرته، مستوى نضجه وتوافقه الاجتماعي. (حامد عبد السلام زهران ١٩٧٨م- ٤٣٩) .

و يجب على المتخصصين الاهتمام بالتشخيص المبكر لحالات الإعاقة العقلية لمساعدة الأطفال المعاقين في الوقت المناسب، مع الالتزام بالدقة الشديدة في تشخيص مثل هذه الحالات لأنه أمر يغير مجرى حياة الفرد بأكمله مع مراعاة الاهتمام بالتشخيص الفارق للتمييز بين حالات الإعاقة العقلية، وما يمكن أن يلتبس معها من حالات أخرى مثل التأخر الدراسي، المرض العقلي، العاهات الحسية التي يمكن أن تؤدى إلى التأخر النمائي للطفل واضطرابات الكلام وغيرها من مظاهر القصور النمائي التي يمكن أن تتشابه في بعض أعراضها مع حالات الإعاقة العقلية .(رشا أحمد، ١٩٩٩م- ٣٥).

٤- متطلبات الأطفال المعاقين عقلياً (فئة قابلي التعلم):-

بجانب الخصائص والسمات التي يتصف بها الأطفال المعاقين عقلياً (فئة قابلي التعلم) من انخفاض مستوى الذكاء والقدرة على التحصيل فهم يعانون من اضطراب في السلوك الانفعالي والانسحاب الاجتماعي ، ولهذا يحتاج

الأطفال إلى مناهج تربوية مبسطة خاصة بهم تعمل على إشباع حاجات هؤلاء الأطفال للحب والأمان والتقدير، لأن شعورهم بعدم الإشباع يهدر جزءاً كبيراً من طاقاتهم وقدراتهم المحدودة في محاولة لإشباع تلك الحاجات، مع العمل على إشعار الطفل بأنه مقبول من الآخرين فهذا ضروري للذين يعانون من مفهوم الذات السالب، وهؤلاء الأطفال في حاجة لمن يساعدهم على تقبل الذات أو يدرك أنه مثل أي إنسان آخر يوجد من هو أفضل منه ومن هو أقل منه مرتبة. ويحتاج الطفل المعاق إلى من يساعده على تحسين السلوك التكيفي فهذا يساعده على إشباع حاجاته الحياتية اللازمة له. (رشا أحمد ،١٩٩٩م: ٤٠ - ٤١)

كما أن الأطفال المعاقين عقلياً يتسمون ببطء التعلم، لذلك يجب تحقيق أفضل قدر من التعلم بأقصى درجة ممكنة حتى يستطيع الطفل المتخلف الوصول إليها، **ولتسهيل ذلك علينا بالآتي:**

- تعزيز الاستجابات الصحيحة التي يقوم الطفل بها.
- تحديد المستوى الأفضل الذي يجب أن يعمل فيه الطفل المعاق، فإذا كانت المهمة صعبة فسوف يواجه الفشل.
- توفير الانتقال الايجابي للمعرفة من موقف إلى آخر وذلك مما يساعد الطفل المعاق على التعميم من موقف إلى آخر ويتم هذا التعميم وانتقال أثر التعلم باستعمال نفس المفهوم في مواقف متعددة .

- تكرار الخبرات التعليمية للطفل لأن قدرته على التعلم ضعيفة ويجب توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية .
- تقليل عدد المفاهيم المراد تعليمها للطفل المعاق وذلك حتى لا يشعر الطفل بالتشتت والملل.
- ترتيب المواد التعليمية التي تقدم للطفل المعاق وذلك بطريقة تجذب انتباه الطفل وتساعده على الانتباه .
- توفير فرص النجاح للطفل المعاق وعدم تعرضه للفشل .
- كما يجب تشجيع الطفل على بذل مزيد من الجهد ويجب على المربين العمل على إشباع حاجاتهم النفسية وتوفير البيئة التي تتلاءم مع إمكانياتهم وقدراتهم وحاجاتهم فهذا يساعد على النمو الاجتماعي والانفعالي الصحيح (السيد عبد النبي السيد ،٢٠٠٤م : ٨١-٨٢) .

ويتضح من العرض السابق أن الأطفال المعاقين عقلياً (فئة القابلين للتعلم) لديهم انخفاض في مستوي الذكاء والقدرة علي التحصيل مع صعوبة التوافق الشخصي والانفعالي وعدم القدرة علي ضبط السلوك الاجتماعي، لذا فهم يحتاجون إلي وضع برامج تربوية خاصة مناسبة لهم ولإمكاناتهم المحدودة، تلك البرامج التي تعمل على تحسين مستواهم التحصيلي من خلال تحسين مهارات اللغة العربية، ومهارات التواصل عموماً، وكذلك تحسين عمليات الذاكرة مما يجعلهم أكثر اندماجاً مع المجتمع وقبولاً، وتأثيراً فيه، وتأثراً به، وينبغي أن يتعاون الجميع آباء، ومعلمين، وباحثين لتحقيق ذلك الهدف.

الفصل الثاني

المهارات الأساسية للغة العربية

مفهوم المهارات الأساسية للغة العربية :

تعريف المهارة:- أداء سلوك معين بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه. كالقراءة والكتابة، ولعب الكرة، والسباحة، وقيادة السيارة وما إلى ذلك. وهناك تعريف آخر للمهارة بأنها هي الحذق في الشيء. والماهر الحاذق بكل عملٍ، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، **والجمع مهرة قال الأعشى**:-

إن الذي فيه تماريتما بيِّن للسامع والناظر
ما جعل الجد الظنون الذي جُنِّب صوب اللجب الماطر
مثل الفراتي إذا ما طما يقذف بالبوصى والماهر

(لسان العرب،١٩٨٢م: ٤٢٨٦)

ويقصد بها أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة. وهناك عنصر مشترك ومتضمن في كلا الجانبين وهو التفكير. (فتحي يونس وآخرون،١٩٨١م: ٣٦) ، **وتتمثل المهارات الأساسية فيما يأتي:**-

١- مهارة الاستماع :- *(Listening)*

يعد الاستماع مدخلاً لكل الفنون اللغوية ، فهو الفن اللغوي الأول والأسبق في حياة الإنسان . كما أنه الوسيلة الأولى التي تشكل خبرة الطفل اللغوية، وعن طريقه تنمو الفنون اللغوية الأخرى – الكلام،القراءة،الكتابة.

❋ وللاستماع دلالة اجتماعية وتاريخية، فقد لعب دوراً كبيراً في نمو الحياة الإنسانية، ونقل الثقافة ونشرها قبل أن تظهر الكتابة، فقد مر الميراث الثقافي من جيل إلى جيل في الشعر والقصة والكلمات عن طريق الاستماع. (رشدي طعيمه،١٩٩٨م:٩٦)

مفهوم الاستماع:-

يعرف الاستماع بأنه هو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، وبدونه لا يمكن أن نقول أن هناك اتصالاً شفوياً بأي حال من الأحوال (فتحي يونس،١٩٨٤م:١٤٢). وهناك من يعرف الاستماع بأنه عملية تتطلب نشاطاً عقلياً من المستمع، وتحتاج إلى انتباه واع لأصوات التعبير المتحدثة وفهم معناها واختزانها واسترجاعها إذا لزم الأمر. (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٨٨م:١٦٨)، كما أن الاستماع يعرف بأنه فن يشتمل على عمليات معقدة يعطى فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من الأصوات. (على أحمد مدكور،١٩٩٣م:٧٥)، وثمة من يرى أن الاستماع يستخدم للدلالة على الإنصات إلى الرموز المنطوقة ثم فهمها وتفسيرها ونقدها. (فتحي على يونس، محمود كامل الناقة،على أحمد مدكور،١٩٨١م:١٠٨).

كما أن هناك من يرى أن الاستماع عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنه عن طريق عديد من المناشط العقلية

الفسيولوجية مثل سماع الأصوات نفسها، والتعرف عليها وتمييزها وتفسيرها. (حسنى عبد الباري عصر، ٢٠٠٠م:١٠١)، وبالنظر إلى التحديدات السابقة لمفهوم الاستماع **يلاحظ ما يأتي:**

❃ الاستماع يمثل جانب الاستقبال في عملية الاتصال في اللغة المنطوقة.

❃ الاستماع عملية عقلية معقدة تبدأ من سماع الأصوات عن طريق الأذن ثم فهمها ونقدها والاستفادة منها.

❃ يبذل الفرد المستمع جهداً في عملية الاستماع يتمثل في الانتباه الذهني والنشاط العقلي وذلك لفهم واستيعاب أصوات الكلمات والأفكار التي يستمع إليها.

ومعنى هذا أن الاستماع يختلف عن السمع، فالسمع حاسة وآلته الأذن، ومنه السمع الذي هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى أعمال الذهن أو الانتباه لمصدر (مثير). (*Harris,T.l.et al.: ١٩٨٢.pp. ١٨٢, ١٨٣*) **ومن ثم يمكن توضيح الفرق بين المصطلحات الأربعة التالية:**

أ- **السمع**:- حاسة من حواس الإنسان، وأداته الأذن.

ب- **السماع**:- عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن،وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية، دون إعارتها انتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات.

ت- **الاستماع**:-عملية معقدة يعطى فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات.

ث- **الإنصات**:-هو تركيز الفرد انتباهه على ما يسمعه من أجل هدف محدد،أو غرض يريد تحقيقه. (محمود رشدي،١٩٨١م:١٩٩)، **مما** سبق من تحديدات لمفهوم الاستماع ، يتضح أنه يتطلب من المستمع أن يكون متمكناً من عدة مهارات فرعية تساعده على استقبال أصوات اللغة الشفوية والتمييز بينها مع فهمها ونقدها والاستفادة منها.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مفهوم الاستماع في أنه: عملية عقلية تستقبل فيها اللغة المنطوقة بجهد مبذول يتحقق في الانتباه، ونشاط مقصود يتمثل في الإنصات لتمييز أصوات الكلمات المسموعة مع تفسيرها وفهمها ونقدها والاستفادة منها.

ومن التحديد السابق لمفهوم الاستماع، يتضح أنه لا يقف عند حد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين، أو أنه عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن فقط، ولكن ثمة علاقة بين الاستماع والتفكير تتمثل في العمليات العقلية التي تحدث في ذهن المستمع، وذلك للتمييز بين الأصوات المسموعة مع تفسيرها وفهمها والحكم عليها، مما يدل على أن الاستماع عملية معقدة، تتمثل في عمليات عقلية تحتاج إلى مهارات من المستمع حتى يتحقق من خلالها.

عمليات الاستماع:-

للأصوات اللغوية التي تصدر من المرسـل – المـتكلم – لتصـل إلى الفـرد المستقبل الذي يقوم بعملية الاستماع جوانب ثلاثة، **هذه الجوانب هي:**

أولها: جانب النطـق بتلـك الأصـوات، ويشـمل الناحيـة الفسـيولوجية ووظائف أعضاء النطق المختلفة، بحيث تصدر الأصوات المختلفة والصفات التي تميز كل صوت عن غيره. رغم ما يكون من تشـابه كبير بينهما.

ثانيهما: جانب انتقـال الأصـوات في الهـواء، ويشـمل الطبيعـة الفيزيائيـة للأمواج الصوتية.

ثالثهما: **الجانب** المتعلق باستقبال الأصوات ، أو الجانب السـمعي، ويمتـد هـذا الجانـب مـن اللحظـة التـي تسـتقبل فيهـا طبلـة الأذن تلـك الأصوات والذبذبات التي تحدثها في أجـزاء الأذن المختلفـة إلى أن تنتقل عـن طريـق الأعصـاب إلى الـدماغ ، ويشـمل هـذا الجانـب ناحيتين : عضوية ونفسية .

- **أما العضوية** : فتتعلق بدراسة طبيعة الجهاز السمعي.
- **وأما الناحية النفسية:** فهي تتعلق بطريقة فك الدماغ لرموز الرسالة التي تحملها الأعصاب إليه. وهذا ما يحاول علـماء اللغـة وعلـماء الـنفس فـيما بيـنهم محاولة التوصل إلى تحليل كنة تلك العملية العقلية.

وفي ضوء هذا الجانب الأخير- الجانب السمعي - يمكن القول بأن الاستماع عملية عقلية، لها مكوناتها وهذه المكونات **تتمثل في بعدين رئيسيين لا يمكن الفصل بينهما:**

- **البعد الفسيولوجي**: والذي يتمثل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتية ، وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي حتى تصل إلى الدماغ.
- **البعد العقلي**: ويتكون من أربع عمليات عقلية هي:-

أ- فهم المعنى الإجمالي.

ب- تفسير الكلام والتفاعل معه.

ج- تقويم ونقد الكلام.

د- ربط المضمون بالخبرات الشخصية. أي التكامل بين خبرات المتكلم وخبرات المستمع.

وإذا كانت هذه عمليات الاستماع الأربع السابقة ،فإن هذه العمليات لا تتم إلا بمهارات تتطلبها من المستمع **على النحو الآتي**: (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمه،١٩٨٧م:١٩٩-٢٠٠)

أ- فهم المعنى الإجمالي:

تعد عملية فهم المعنى الإجمالي المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات **وتتطلب هذه العملية من المستمع المهارات الفرعية الآتية:**

- فهم المعنى الدقيق لكل وحدة فكرية .

- تحديد الفكرة الرئيسية.
- التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية .
- إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة (المتلاحقة).

ب-تفسير الكلام والتفاعل معه:

وهو عملية عقلية ثانية في الاستماع تـأتى بعـد فهـم المعنـى الإجمـالي، لأن الكلمات نفسها قد تأخذ معان كثيرة مختلفة عند المستمع، وقد تتأثر وجهـة نظـره بخبراته السابقة، **هذا يتطلب من المستمع المهارات الفرعية الآتية :**

- تحديد غرض المتكلم من الكلام .
- التمييز بين الحقائق والأحكام .
- معرفة المعنى الكلى للكلام .
- فهم المعنى المجازى للغة المجازية التي يتكلم بها الفرد.

ج- تقويم الكلام:

تتطلب هذه العملية من المستمع التحقق من فائـدة الرسـالة التـي يحملهـا الكلام، والقدرة على الوعي بنزعة المتكلم الشخصية، كما تتطلـب هـذه العمليـة درجة عالية من الانتباه والتركيز مع استخدام المستمع كل ما يملكه في التحليـل والنقد لتقويم الكلام الذي يسمعه.

د- تكامل خبرات المتكلم والمستمع :

وفي هذه العملية يتطلب من المستمع المهارات الآتية :

- متابعة الكلام الذي يستمع إليه .

- مراجعة الأفكار المعروضة مع ما لديه من أفكار .
- استخلاص النتائج والاستفادة منها .

هذا ، ولما كانت ثمة علاقة بين الاستماع والكلام ، حيث أن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ، وأن المتحدث يعكس لغة الاستعمال اللغوي، وأن الدقة في التحدث إنما تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتكلم، وأن نمو مهارات الاستماع تساعد في نمو نوعية ما يتحدث به.

٢- مهارة التحدث :-*(Speaking)*

يعد الكلام الفن اللغوي الثاني لعملية الاتصال اللغوي الشفوي، والتي تتم بين فني الاستماع والكلام. ولاشك أن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة. أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن ثم يعتبر الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان.(فتحي يونس، محمود الناقة، على مدكور،١٩٨١م:١٠٨).

وإذا كان الكلام قد سبق الكتابة، حيث كان عصر التدوين بعد أن نظم الشعراء القدماء أشعارهم، وتبادلها الرواة والناس شفاهة ،كما أن نسخ المصحف وتدوين السيرة النبوية والرسائل القضائية ،وتاريخ الفتوحات بعد الحفظ في الصدور والرواية والتناقل الشفهي، فإن الإنسان يمكن أن يمارسه – الكلام – في الوقت الذي يباشر فيه عملاً آخر يدوياً،كما يمكنه أن يتكلم في الظلام، وفي أماكن تختفي فيها إمكانية الكتابة، لذا يمكن ملاحظة اتساع اللغة المنطوقة لكل مجالات الحياة الإنسانية. (محمد العبد،١٩٩٠م:٢٨- ٣٠)

مفهوم الكلام :-

للكلام تعريفات متعددة ، نذكر منها ما يأتي :

الكلام هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، **وأنه مزيج من الأفكار التالية**: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين مع التعبير الملمحي للجسم. (فتحي يونس،محمود الناقة، رشدي طعيمه،١٩٨٧ م :٢٤٣).

الكلام أداء فردى يتم في إطار اجتماعي ، وهذا الأداء يعتمد على أساسين :

أحدهما: حركي ويسمى المخارج(مخارج الأصوات).

والثاني: سمعي ويسمى الصفات (صفات الأصوات من حيث الشدة والرخاوة والجهر والهمس والتفخيم والترقيق. (تمام حسان، ١٩٧٣م:٤٦)

ويعرفه صلاح مجاور على أنه ما يعبر به المتكلم عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء. (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٨٨م:١٨٩).

ويعرفه حسني عصر على أنه عملية داخلية تدور فيها المعاني، وتعلن متلبسة بأصوات منظمة مرتبة هادفة لنقل الأفكار والانفعالات وذلك بغرض الإبلاغ أو الأخبار.(حسنى عبد الباري عصر،١٩٩٧م:١٥٨). ويعرفه جمال

العيسوي على أنه ترجمة شفهية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيراً عن أفكاره، أو مشاعره أو آرائه للآخرين بطريقة تلاقى استحساناً وإعجاباً من الآخرين، وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة، تتمثل في الأداء الشفهي من حيث الأصوات والكلمات والسياق والقواعد والسرعة والطلاقة ولا يمكن أن يحدث ذلك إلاَّ بنوع من التعليم المقصود من خلال هيئات رسمية تتحمل عبء هذا التعليم. (جمال مصطفي العيسوي،١٩٩١م:٦١).

وبالنظر إلى التحديدات السابقة لمفهوم الكلام يلاحظ أنه عملية معقدة تتضمن:

- قدرة المتكلم على استخدام مهارات مناسبة للتفكير وعملياته العقلية مثل: تحديد الأفكار ووضوحها وعدم غموضها، وتنظيمها، والربط المناسب بينهما.
- قدرة المتكلم على استخدامه للغة، وما يتطلبه ذلك من مهارات تمكن من صياغة أفكاره ومشاعره في جمل وعبارات منظمة.
- القدرة على الأداء الصوتي، وما يتطلبه ذلك من مهارات مناسبة كالنطق السليم للكلمات والجمل، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتنويع في نبرات الأداء الصوتي.
- قدرة المتكلم على استخدام التعبير الملمحي (التعبيرات الجسمية) من إيماءات وإشارات وتعبيرات بالوجه تساعد في توضيح المعنى.

- التكلم أداء فردى يتم في إطار اجتماعي، وهو نظام متعلم، ووسيلة لنقل المشاعر والمعاني.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم الكلام في أنه: عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير، وترجمته ترجمة شفوية باستعمال اللغة، والأداء الصوتي والتعبير الملمحي، وهو نظام متعلم، وأداء فرد يحدث في إطار اجتماعي.

ومن التحديد السابق للمفهوم، يتضح أن الكلام لا يقتصر على جانب الأداء الصوتي للكلام فقط، بل يتعدى ذلك إلى جانب آخر هو التفكير، **مما يدل على أن الكلام يتم من خلال عمليتين أساسيتين هما:**

عمليات الكلام :-

أ-العملية العقلية :

وتتمثل في قدرة المتكلم على إنشاء المعاني والأفكار وتحديد الأسلوب المناسب لها. **ومن ثم تتطلب هذه العملية تمكن المتكلم من عدة مهارات مثل:**

- تحديد الفكرة العامة .
- تحديد الأفكار الفرعية .
- الربط بين الأفكار .
- اختيار الكلمات المناسبة .
- بناء الجمل وترتيبها .
- الصياغة اللغوية الصحيحة .

ب-العملية الأدائية :-

وهى الخطوة التي تبدأ من حيث انتهـت العمليـة العقليـة، وتعتمـد هـذه العملية الأدائية على الصوت ، والذي يكون متوقفاً على نضـج الجهـاز الصـوتي للطفل، حيث يحدث الصوت نتيجة تحريك أعضاء الجهاز النطقي،وما يصاحب هذا التحريك من آثار سمعية .(تمام حسان،١٩٧٣م:٧٣-٧٤).

وتتطلب تلك العملية عدة مهارات مـن المـتكلم تجعلـه قـادراً عـلى الأداء وذلك مثل:

- النطق الصحيح لأصوات الحروف .
- التمييز بين الحروف المتشابهة .
- التنويع في نبرات الصوت .
- تجنب التأتأة والثأثأة والفأفأة .
- استخدام الإشـارات والتلميحـات بأعضـاء الجسـم ، والتـي تسـاعد في توضيح المعنى . (على أحمد مدكور،١٩٩٣م:١١١)

وإذا كانت عمليات الكلام السابقة تتطلب من المتكلم أن يكـون متمكنـاً من عدة مهارات حتى يكون قادراً على الكلام ؛فإن ثمة علاقة قوية بـين الكـلام والقراءة ، فقد أثبتت الأبحاث أن عـادات الكـلام السـيئة لـدى الطفـل تعـوق الانطلاق في لغة القراءة ومن ثم يجب أن تصحح قبـل أن يعطـى الطفـل مـنهج القراءة كما أن أنماط التحدث في السنوات الدراسية المبكرة تعتـبر أساسـاً لـتعلم القراءة . (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٨٨م:٨٥)

٣- مهارة القراءة : (*Reading*)

القراءة فن من فنون اللغة العربية تأتى بعد الاستماع والكلام وقبل الكتابة.

ومن ثم فهي ترمى إلى الربط بين اللغة الشفوية وبين اللغة المكتوبة.

والقراءة نشاط فكرى يقوم به الإنسان لاكتساب المعرفة والثقافة ومن خلالها يشبع حاجاته، ويغذى عقله وروحه وينمى وجدانه، ويثرى خبراته. ومن ثم فهي تؤثر في بناء شخصية الإنسان وتكوينه.

وعلى الرغم من تعدد وسائل المعرفة الحديثة كالكلمة المسموعة والكلمة المرئية ؛إلا أن للقراءة مكانتها المتميزة بين هذه الوسائل، فهي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح جميع المواد الدراسية، وأداة النجاح فيها.كما أنها من أهم وسائل النهوض بالمجتمع وتقدمه عن طريق المؤلفات وغيرها. مما تقوم به الكلمات المكتوبة مقام الألفاظ المنطوقة.

مفهوم القراءة:-

يعد مفهوم القراءة من المفاهيم التي طرأ عليها تغيير وتطوير وذلك بازدياد طبيعة العمل القرائي وضوحاً، وبازدياد الحاجات الفردية والاجتماعية إلى القراءة، فقبل سنة ١٩٠٠م كانت القراءة تعرفاً على الكلمات، وأنها عملية إدراكية للرموز، وأن الخطوات الأخرى اللازمة لتحقيق أهدافها ليست عملية جوهرية في الوقت الذي أهملت فيه الجوانب الأخرى للقراءة.

وفي مستهل القرن العشرين حدث تطور لمفهوم القراءة، ففي العقد الأول من هذا القرن كان مفهوماً مقتصراً عند حد تناول النواحي الفسيولوجية لها مثل: حركات العين ، وأعضاء النطق أي أن القراءة كانت تعرفاً على الحروف والكلمات والنطق بها، وفي العقد الثاني من ذلك القرن تطور مفهوم القراءة نتيجة الأبحاث التي قام بها ثورنديك(عالم النفس)، فانتقل من مرحلة التعرف والنطق إلى مرحلة الفهم، ثم اتسع مفهوم القراءة ليتناول النقد بالإضافة إلى الإفادة من المقروء في حل المشكلات (محمود رشدي خاطر وآخرون، ١٩٥١م: ١٠٥-١٠٦).

وثمة من يرى أن القراءة عملية عقلية معقدة تشمل التعرف على الرموز اللغوية. وتتطلب فهمها ونقدها وتذوقها والتفاعل معها، وذلك عن طريق الربط بين الخبرة الشخصية وتلك المعاني . (فتحي يونس، محمود الناقة،على مدكور،١٩٨١م:١٥٧-١٥٨).

وهناك من يحدد مفهوم القراءة في أنها عملية عقلية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه،وفهم المعاني ،والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.(حسن شحاتة،١٩٩٢م:١٠١-١٠٢). ويشير أحد الباحثين إلى مفهوم القراءة على أنها: مجموعة العمليات الحسية والعقلية المعقدة، تقوم فيها الرموز الخطية المنقولة عبر الحس البصري والتي يقابلها أصوات منطوقة

باستثارة معان قائمة في ذهن القارىء من خلال خبراته السابقة، وتؤدى هذه العمليات إلى تركيب ذهني لفهم الرسالة، ويتدرج هذا الفهم في مستويات مختلفة تبعاً لمستوى القارئ وغرضه من القراءة،وطبيعة المادة المقروءة.

وبالنظر في التعريفات السابقة لمفهوم القراءة يتضح أنه لا يقف عند منظورها الأول الميكانيزمى،والذي يرتبط بعمليات الإدراك السيكو بصرية للتعرف على الحروف ونطق الكلمات بل أصبح يتجاوز ذلك المنظور إلى منظور سيكو لسانى ذهني يتجلى في فهم النص اللغوي،وما يتضمنه من دلالات. واستنتاج ما فيه من مضامين وتذوق ونقد،وذلك نتيجة التفاعل بين خبرة القارئ السابقة وبين معاني النص المقروء.

وفهم المقروء عملية تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فردي في سياق معين. وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى)واستنتاج علاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة (العمليات الكلية) واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب، ثم تعمل العمليات السابقة معاً في تبادل وتأثير وتأثر. (حسنى عبد الباري عصر،١٩٩٩م:٣٢-٣٣).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم القراءة على أنها عملية عقلية تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة مع فهم للمقروء والتفاعل معه ،وتذوقه ونقده والإفادة منه

ومن التحديد السابق لمفهوم القراءة يتضح أنها عملية معقدة ومركبة تتألف من عمليات متشابكة وتتطلب من القارئ التعرف البصري على الرموز اللغوية مع الفهم والاستيعاب لها ،حتى يصل إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه وإعادة تنظيمه مرة أخرى. **ويمكن توضيح عمليات القراءة فيما يأتي :**

عمليات القراءة:

تحدث القراءة- كما يتضح مما تقدم – من خلال عمليتين أساسيتين هما:

العملية الأولى:-

وهى آلية ميكانيكية، ترتبط بالإدراك البصري للرموز الخطية المكتوبة ونطقها،وتتم من خلال عدة استجابات فسيولوجية من القارئ حيث تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة على السطر، وذلك من خلال سلسلة من الوقفات والقفزات ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية ترسل بدورها عبر قنوات عصبية إلى مراكز الإبصار في الدماغ، فيتم التعرف على

الكلمات المكتوبة لتحدث بذلك القراءة الصامتة ثم تترجم هذه الرموز إلى أصوات منطوقة لتحدث بذلك القراءة الجهرية. (حسن شحاتة، ١٩٩٢م:١٠٦-١٠٧)

وتتطلب هذه العملية الأولى في القراءة تمكن القارئ من عدة مهارات تسمى بمهارات التعرف في القراءة، **وذلك مثل**:

- التعرف على أسماء الحروف الهجائية .
- الربط بين صوت الحرف وشكله.
- التمييز بين أشكال الحروف بصرياً.
- النطق السليم للحروف والكلمات.

العملية الثانية:-

وتكمن في الجانب العقلي (عمليات التفكير)في القراءة فالقراءة ليست تعرفاً على الرموز المطبوعة. فتلك مقدمات للقراءة. إنما القراءة الحق تكمن في عملية التفسير التي يمارسها العقل لتلك الإشارات التي أوصلها إليه الجهاز العصبي من النص المقروء. (حسنى عبد الباري عصر، ١٩٩٣م:١٢٩) .

ولما كان الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى. والفهم مهارة معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى (فتحي يونس،محمود الناقة،على مدكور،١٩٨١م:١٧١-١٢١) . فإن العملية الثانية من عمليات القراءة تتطلب من القارئ سيطرته على عديد من المهارات تساعده على فهم النص المقروء. **وذلك مثل**:

- فهم معاني الكلمات .
- فهم الجمل والعبارات .
- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء .
- تقويم المقروء .
- الاستفادة مما يقرأ .

وإذا كانت للقراءة مهارات لابد من تمكن القارئ منها، حتى تتحقق القراءة بعملياتها السابقة ،فقد أثبتت البحوث قوة العلاقة بين القراءة والكتابة، وتظهر تلك العلاقة في القارئ الجيد في معظم حالاته ،كما أن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٨م: ٩٠).

ونظراً لتلك العلاقة بين القراءة والكتابة، وأنهما وجهان لعملة واحدة يتناول الباحث الكتابة بداية من مفهومها، وعملياتها، وذلك وصولاً لتحديد مهاراتها اللازمة لها.

وسوف يتم من خلال البرنامج تدريب الأطفال على مهارتين هما:

أ- فهم معاني الكلمات .

ب- فهم معاني الجمل .

٤- مهارة الكتابة:-

تعد الكتابة من أهم مـا ابتكـره العقـل البشرـى ،فقـد كـان التوصـل إلى ابتداعها ووضع رموزها المقروءة من أهم المخترعات التي توصل إليها الإنسـان على الإطلاق، ويذكر علماء الأنثربولوجيا أن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقـي حـين اخترع الكتابة. (فتحي يونس، محمود الناقة،على مدكور،١٩٨١م :٢٣٣)

فهي التي فتحت سبيل كل تقـدم علمـي وحضـاري أمامـه، وهـى التـي أخذت بيده إلى حفظ تاريخه، فخطت بالإنسـان عـلى مـدى الأجيـال خطـوات فسيحة ومتلاحقة، وفتحت لـه منافـذ المعرفـة، وسـاعدته عـلى تسـجيل تراثـه، وتدوينه معارفه، ونقل العلوم والأفكار من جيل إلى آخر. (أحمد عبـده عـوض، جمال العيسوي، ١٩٩٤م:٥)

وإذا كانت للكتابة- بصفة عامـة – أهميـة كبـيرة في حيـاة الإنسـانية فـإن للكتابة العربية أهمية أكبر في حياة البشـر، فهي الوسيلة الوحيدة لتدوين القـرآن الكـريم والأحاديـث النبوية،والتـدوين وسـيلة للبقـاء والانتشـار، ولقـد أدرك الرسول(ﷺ)أهميتها فجعل فداء كل أسير من أسرى بـدر تعلـيم عشـــرة مـن صبيان المسلمين القراءة والكتابة. (محمد صالح سمك:١٩٧٩م،ص٥٣٩)

مفهوم الكتابة:

يرى(دون Donn) أن الكتابة هـي ترجمـة الأصـوات المنطوقـة إلى رمـوز خطية مكتوبة بطريقة منظمة ، بحيث تكون كلمات وجملاً ترتبط ببعضها لتكـون نصاً متناسقاً له معنى.(*Doon Bgrne: ١٩٧٩,p. ١.*)

ويشير أحد الباحثين إلى أن الكتابة هـي: إعـادة ترميـز اللغـة المنطوقـة في شكل خطى من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف اصـطلح عليـه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كـل شـكل مـن هـذه الأشـكال مقـابلاً لصوت لغوى يدل عليه، وذلك بغرض نقـل أفكـار الكاتـب وآرائـه ومشـاعره إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال .

وثمة من يـرى أن الكتابـة عمليـة تتضـمن عـدة مهـارات عقليـة تتعلـق بـالتفكير والتعبـير ، وتتطلـب معرفـة الرمـوز الكتابيـة التـي (يوسـف عـثمان جبريـل،١٩٨٧: ١١٤) تعـبر عـن الأصـوات اللغويـة، والقـدرة عـلى تهجـي الكلمات والإلمام بفنيات الخط العربي وقواعـد الاسـتعمال اللغـوي، وعلامـات الترقيم ، والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقـات بينهـا وتنظيمها وفق غرض معين، والربط بـين الأسـلوب ومواقـف اسـتخدامه(نبيل السيد حسن أحمد عبده عوض،١٩٩٦م:٣٤٩).

ومن ثم فإن الكتابة في حقيقتها عملية ترميز أو تنميط لرمـوز أو لأنـماط وهى نظام من الخدوش والتعريجات المنقوشة الممثلة للرموز الصوتية المستخدمة في الحديث الإنساني الشـفهي. كـما أنهـا تمثيـل للواقـع الـذي تمثلـه الأصـوات. (حسنى عبد الباري عصر، ١٩٩٣م:١٨٦) .

ومن التحديدات السابقة لمفهوم الكتابة يتضح أنها ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات رسماً هجائياً صحيحاً فقط بل تتضمن إنشاء للمعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ. وبهذا، فإن الكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضاً حتى تؤدى المعنى صحيحاً إلى القارئ.

وتتمثل تلك الأبعاد في: الخط، الكتابة الهجائية، التعبير التحريري.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم الكتابة في أنها :عملية تتضمن ترجمة الأصوات اللغوية إلى حروف وكلمات وجمل مكتوبة بخط واضح وفق قواعد الخط العربي،وصحيحة هجائياً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، ومعبرة عن المعنى للقارئ.

ومن التحديد السابق لمفهوم الكتابة يتضح أنها: عملية معقدة تتطلب مهارات حركية لرسم الحروف والكلمات (الخط)كما تتطلب مهارات عقلية للتعبير عن المشاعر والمعاني بكلمات وجمل وفقرات مكتوبة –هجائياً–كتابة صحيحة، **ومن ثم يمكن توضيح عمليات الكتابة كما يأتي**:

عمليات الكتابة:

إذا كانت الكتابة لها نقطة ابتداء من المعنى اليسير وهو رسم الحروف والكلمات على الأسطر، ثم يمضى عمق هذا المعنى حتى يصل إلى أقصاه وهو أنها عملية معقدة تقوم على تصور الأفكار، ثم تصويرها في حروف وكلمات

وتراكيب صحيحة وأساليب متنوعة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح؛ فإن عملية الكتابة لا تبدأ من الخارج -لدى من يكتب- ولكنها تبدأ من وجود أفكار في داخله يظهرها في صورة كلمات مكتوبة، وهي٧ التي يعرضها الكاتب في موضوعه. (حسنى عبد الباري عصر، ١٩٩٣م:٢٤٨) .

لهذا، فإن الكتابة تتم من خلال عمليتين أساسيتين هما: عملية الإنشاء وعملية الرسم والتدوين. (أحمد عبده عوض،جمال العيسوي،١٩٩٤ م :١٥-١٦)

العملية الأولى: إنشاء المعاني، وهى عملية عقلية تتطلب عدة مهارات من الكتابة لإنشاء المعنى وتركيب اللغة **وهي** :

- انتقاء الشكل الصحيح للجملة .
- استخدام علامات الترقيم .
- تنظيم محتوى الكتابة .
- الربط بين الجملة والمعنى الذي يراد التعبير عنه .
- الدقة في استعمال أدوات الربط .
- تنظيم الجمل داخل الفقرات .
- تحديد الغرض من الإنشاء .
- ربط تفاصيل المحتوى بالغرض من الكتابة .

العملية الثانية: **الرسم** والتدوين: وهى عملية تعتمد على الخط والتهجي ويرتبط حدوثها عند الطفل باكتمال النضج العصبي، حتى يتحكم في القبض على القلم، كما يساعد الطفل على التهجي والتدوين العين والأذن واليد حيث

يرى الكلمات ويلاحظ رسم الحروف وترتيبها. وتتطلب تلك العملية عدة مهارات هي:

- رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً
- مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً.
- وضع النقط والهمزات في أماكنها الصحيحة .
- مراعاة حجم الحروف .
- تناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها مما يؤدى إلى جمال الخط .

حيث الذكاء والقدرة العقلية ويمكن تحسين أدائه التعليمي من خلال البرامج التربوية الملائمة لقدراته. (محمد كامل،١٩٩٩: ١٨)

وفي البحث الحالي – تُعرف المهارات اللغوية بأنها:-القدرة على فهم المدلولات والرموز اللغوية بشكل أكثر دقة في أقل وقت ويركز البحث على أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في التحدث والكتابة.

ويعرف الباحث إجرائياً مهارات اللغة الأربع على النحو الآتي:

١- **الاستماع**: هو عملية عقلية تستقبل فيها اللغة المنطوقة بجهد مبذول ونشاط مقصود، يتمثل في الإنصات لتمييز أصوات الكلمات المسموعة مع تفسيرها وفهمها ونقدها والاستفادة منها، وكذلك تحديد العنوان المناسب لقصة أو

فقـرة يسـمعها المسـتقبل ، وكـذلك تحديـد الأفكـار الرئيسـية لقصـة مقسـمة لفقرات،وهو ما يقيسه اختبار المهارات الأساسية للغة العربية لبعد الاستماع.

٢- **التحدث**: هو عملية تتضمن القـدرة عـلى التفكـير وترجمته ترجمـة شـفوية باستعمال اللغة والأداء الصوتي المميز لمخارج الأصوات وصـفاتها وكـذلك التعبير عن المعاني والأفكار والانفعالات بالكلمات المناسبة، وهو ما يقيسه اختبار المهارات الأساسية للغة العربية لبعد التحدث.

٣- **القراءة**: هي عملية مركبة تتألف من عمليتين الأولى آليـة ميكانيكيـة وهـي ترتبط بالإدراك البصري للرموز الخطية المكتوبة ونطقها. أما الثانية فـتكمن في الجانب العقلي (عمليات التفكير) تتمثل في فهـم معـاني الكلـمات وفهـم معاني الجمـل ومـدلولات كـل مـنهما، وهـو مـا يقيسـه اختبـار المهـارات الأساسية للغة العربية لبعد القراءة.

٤- **الكتابة**: هي عملية تتضمن ترجمة الأصوات اللغويـة إلى حـروف وكلـمات وجمل مدونة بخط واضح وفق قواعد الخـط العـربي، بترتيـب ونظـام عـلى السطور مع مراعاة استخدام علامات الترقيم ومواضع الهمزات، على أن تكـون صحيحة هجائياً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، ومعبرة عن المعنى للقارئ، وهو ما يقيسه اختبار المهارات الأساسية للغة العربية لبعد الكتابة.

الفصل الثالث

عمليات الذاكرة

مفهوم عمليات الذاكرة:

تؤدى الذاكرة دوراً مهماً في مختلف مجالات السلوك الإنساني، في التحدث في الكتابة، في القراءة، في الاستماع، في ممارسة الأعمال والمهارات المختلفة حتى في السير في الشوارع وبين الطرقات، بل تمتد أهمية الذاكرة إلى ممارسة بعض أنواع من السلوك التي تعبر عن مظاهر حياتنا الخاصة مثل تناول الطعام أو ارتداء الملابس ، في كل هذه المواقف نحتاج إلى الذاكرة في أبعادها المختلفة لكي نوجه سلوكنا الوجهة الصحيحة. (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ١٦١).

فالذاكرة عملية مركبة وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية، وللذاكرة أثر عميق في الحياة النفسية فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الإدراك ولا اكتسبت العادات ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال والتعلم وكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أوسع وأغنى. (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٤: ١٤٠) .

كما تعرف على أنها القوة التي يمكن استخدامها في تخزين خبراتنا واسترجاعها ، كما أن المخ يمر بتغيرات كيميائية وفسيولوجية عندما يخزن

معلومات جديدة ناتجة عن التعلم، فعلى سبيل المثال : تتعلم مجموعة من الخلايا العصبية أن تنشط معاً، وبالتكرار يتحول ذلك إلى نشاط آلي وفقاً لشروط معينة مثل (النضج، الدافعية)، وعلى أثره تتكون الذاكرة (David, ٢٠٠٣: ١٨) والذاكرة الجيـــدة هي نتاج عـدد مـن العوامـل المتفاعلـة مثـل البنيـة المعرفيـة الاستراتيجيات المعرفية، ما وراء الذاكرة، الدافعية. (William, ٢٠٠٤: ٤٩-)

وكـذلك يقصـد بالـذاكرة العمليـة التـي تتضـمن اكتسـاب المعلومـات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلـك مـن اسـتدعاء أو اسـترجاع وتعـرف (حلمـي المليجي،٢٠٠٤م: ٢٢٥) .

ومـن خـلال التعريفـات السـابقة يـرى الباحـث الحـالي أن معظـم هـذه التعريفات اتفقت في أن الوظيفة الرئيسية للـذاكرة هـي الاحتفـاظ بالمعلومـات واسترجاعها عند الحاجة إليها وذلك مـن خـلال ثـلاث عمليـات رئيسـية هـي التشفير أو التخزين، والاحتفاظ والاسترجاع ويتضـح ذلـك مـن تحليـل جميـع التعريفات السابقة.

وفي دراسة سيف الدين عبدون (١٩٩١) عن علاقـة كـل مـن المسـتوى التعليمي والسن بعمليات الذاكرة _أوضـح أن أثـر الـذاكرة مهـمُ في اكتسـاب المفاهيم والتعلم كما يعتبر التـذكر والنسـيان عنصرـين مهمـين في البنـاء المعـرفي وكذلك تعتمد قدرة الطـلاب في تعلـم المـواد المختلفـة عـلي الـذاكرة لعمليـات الاستظهار واكتسـاب المعلومـات وللاحتفـاظ أهميـة كبـيرة في تحصـيل وفهـم المعلومات والمعارف كما أن لعمليتي التذكر والنسيان أهمية في استدعاء

المعلومات المحتفظة في الذاكرة. (سيف الدين عبدون ١٩٩١م : ٢٥٢).

١ - أنواع الذاكرة :-

يتفق علماء النفس في أن هناك ثلاثة أنواع واضحة لأنظمة الذاكرة هي الذاكرة الحسية – الذاكرة قصيرة المدى (العاملة) – الذاكرة طويلة المدى (Cook & Cook, ٢٠٠٥: - ٢٠٩)، (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣م : ١٦٨).

وقد استخدم مصطلح الذاكرة العاملة لأول مرة في حل المشكلات وتحتوى على التخطيط المستخدم أو اللازم في حل المشكلات ، فالشخص الذي يقوم بحل المشكلة يجب أن يتعرف على تركيب المشكلة (بداية – وسط – نهاية) ومن ثم فهي محور المعرفة و وظائفها تتضمن تخزين وتجهيز للمعلومات وفي حاجة أيضاً إلىً مجهز كفء يعمل بطريقة سريعة ليجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الضرورية من خلال المهارات المعرفية ، كما أنها تمثل الجزء النشط من المعرفة ، ومن أهم خصائصها : أن العمليات العقلية يمكن أن تمتد عبر الزمن من خلال الذاكرة العاملة .

تعرف الذاكرة العاملة بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج أو إصدار استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا (Baddeley, ١٩٩٢- ٥٥٧) .

فالذاكرة العاملة تحتفظ بكمية من المعلومات تكون نشطة وجاهزة للاستخدام طوال الوقت ويمكن استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية

لمساعدة الذاكرة العاملة على الاحتفاظ بكمية أكبر من المعلومات في حالة نشطة وجاهزة للاستخدام لفترات قصيرة من الوقت وذلك من خلال الوعي أو الشعور *Consciousness* بالعمليات التي تجرى على المعلومات المختزنة في الذاكرة حتى يمكننا الاحتفاظ بها في حالة نشطة).– Cook.&Cook.,٢٠٠٥:٢١٨ (٢١٩).

بينما تشير الدراسات حديثاً في مجال علم النفس المعرفي إلى أن علماء النفس المعرفيين استخدموا مفهوم الذاكرة العاملة كبديل لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى لأنه يعطيها معنى أدق وأكثر واقعية في ضوء وظائفها ، وأصبح مصطلح الذاكرة العاملة هو المصطلح الأكثر قبولاً ، وبناءاً على ذلك يقررون أن هناك ثلاثة أنماط لأنظمة الذاكرة هي الذاكرة الحسية – نظام الذاكرة العاملة – نظام الذاكرة طويلة المدى (*Zhang, ٢٠٠٤: ١٤٤*)ورغم تأييد البعض لوجود نوعين من الذاكرة العاملة و قصيرة المدى ، إلا أن الباحث يتفق مع (*Zhang, ٢٠٠٤: ١٤٤*) وبناء عليه فإن الذاكرة العاملة *Working memory* بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع ما بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى ويمكن الاحتفاظ بكمية محدودة من المعلومات بها ، ويمكن استدعاؤها في فترات زمنية وجيزة.

٢- مكونات الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة عبارة عن نظام يسمح لجزئيات عديدة من المعلومات أن تتخذ مكانها في المخ وفي آن واحد ، **وطبقا لذلك فإن نظام الذاكرة العاملة يتكون من ثلاثة عناصر:**

- المنفذ المركزي *A Central Executive*: وهو عبارة عن عنصر حر له قدرات محدودة يقوم بنقل المعلومات وتحويلها أي تنسيقها وضبط تزامنها من مختلف المصادر الخارجية الممكنة والداخلية.
- الحاجز (العقدة) الفونولوجي أو حاجز الحفظ البصري **A phonological loop**: وهذا الحاجز يشفر المعلومات بشكل مختصر فونولوجي (يعتمد على الحديث أو الكلام).
- مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني *The visual spatial sketch pad* : وهذا الجزء خاص بالتشفير البصري المكاني، وأهم عنصر في نظام الذاكرة العاملة هو المجهز المركزي مع أن له قدرات محدودة، ويستخدم في التعامل مع المهام المعرفية. وبعد ذلك قام *Baddeley* (٢٠٠٠م) بإضافة مكون رابع جديد إلى المكونات الثلاثة السابقة يسمى الحاجز الاستطرادي *Episodic Buffer*، وتتمثل وظيفة هذا المكون في القيام بعملية الربط بين النظامين التابعين للمنفذ المركزي، المخطط البصري المكاني والمكون اللفظي وبين الذاكرة طويلة المدى حتى يتم التنسيق والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة. ويقوم هذا الحاجز بمعالجة المعلومات لكي تستطيع أن تحلل خبرة سابقة وتحل المشاكل الجديدة، وتخطط أعمال المستقبل، ولأن الحاجز الاستطرادي مكون جديد، ورغم ذلك فإن بادلي يقترح أن سعته محدودة مثل سعات العقدة

- الصوتية ومسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني ، ويعد بمثالة نظام ذاكرة مؤقتة وهو في حد ذاته لا يشبه النظام الخاص بالذاكرة الطويلة الثابتة نسبياً، و تتسم بعض المواد الموجودة في الحاجز الاستطرادي بأنها لفظية (الكلمات المحددة) والبعض الآخر يتسم بأنه بصري مكاني (Margaret, ٢٠٠٥:٢١-١١٠-١١٦) **وبذلك أصبحت هناك أربعة مكونات للذاكرة العاملة هي:-**

أ- الحاجز (العقدة) الفونولوجي أو حاجز الحفظ البصري *A phonological Loop*

ب- مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني *The visual spatial sketch pad*

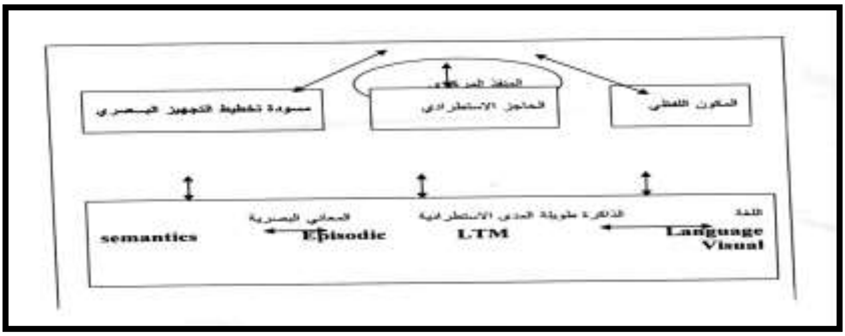
ج- المنفذ المركزى *A Central Executiv*

د- الحاجز الاستطرادي *Episodic Buffer*

ويوضح الشكل التالي نموذج الذاكرة العاملة ذي المكونات الأربعة (*Baddely,* ٢٠٠٢;٩٢)

شكل (١)

يوضح النموذج الحديث لمكونات الذاكرة العاملة



ويذكر لوجي *Logie* (١٩٩٦) أن للمنفذ المركزي خمس وظائف أساسية هي :-

أ- **الانتقاء** *Selection* : حيث يقوم بانتقاء المعلومات قصيرة المدى والتي تساعد في عملية التجهيز .

ب- **المسح** *Scaning* : حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المهمة من الذاكرة الموجودة بالذاكرة قصيرة المدى وتخزين ما يمثل منها أهمية في الذاكرة طويلة المدى .

ت- **الاحتفاظ** Retenation: حيث يقوم بحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض ميكانيزمات التخزين كالتكرار والتسميع الذهني.

ث- البحث *Search*: حيث يقوم بالبحث عن بعض المعلومات الغامضة في الذاكرة طويلة المدى مما يؤدى إلى تخزين أكثر تنظيماً للمعلومات.

ج- التنشيط *Activation*:- وهو من الوظائف الأساسية للذاكرة العاملة ويتم ذلك على جميع المعلومات المختزنة في أي وحدة من وحدات الذاكرة.

ويذكر أيضاً أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة أطول زمنياً من الذاكرة قصيرة المدى فضلاً عن أنها تقوم بتجهيز تلك المعلومات وتصنيفها تبعاً لنوعها ولذلك فهي تعتبر الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى (*Logie,* ١٩٩٦:-١٨٨) ويشير بادلي *Baddely* (٢٠٠٢م) إلى أن المنفذ المركزي يعتبر بمثابة عملية تتمثل مهمتها في اتخاذ القرارات حول أي شكل من أشكال الذاكرة الذي يجب تفعيله من أجل إنجاز مهمة ما، فهو الذي يقرر متى يجب أن تنشط مجموعة معينة من العمليات المعرفية، ومتى يجب أن تتوقف لتبدأ مجموعة أخرى من العمليات والإجراءات المعرفية بالعمل استجابة لمتطلبات المهمة موضع المعالجة. وتشير دراسات وبحوث الذاكرة العاملة أن سعتها محدودة حيث لا تتسع لأكثر من ست أو سبع موضوعات لفظية لدى معظم الناس.

هذه السعة (يطلق عليها العقدة الفونولوجية *Phonologic loo*p) من المحتمل أن تكون كبيرة بالنسبة للأفراد الموهوبين وأقل بالنسبة للأفراد ذوى

صعوبات التعلم، ويبدو أن الذاكرة العاملة ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار الانتباه الذي يوليه الفرد للموقف الذي يتطلب حلاً للمشكلات . فالأفراد ذوو السعة الكبيرة للذاكرة العاملة يولون اهتماما كبيراً للمهام التي تتطلب حلا للمشكلات ويتغاضون عن كل شئ يصرفهم عن المهمة .

وترتبط أيضاً الذاكرة العاملة ارتباطاً وثيقاً بالذكاء العام، قد يرجع ذلك إلى ترابطات الذاكرة العاملة داخل الفصوص الأمامية لتحتفظ بنشاط التمثيلات لتجهيز آخر . (David, ٢٠٠٣:٢٢) ، وعلى جانب آخر يؤكد دانيال هلا هان وآخرون (٢٠٠٨م) أن المخ يقوم بشكل فعال في حالة الذاكرة العاملة بتجهيز المعلومات التي يستقبلها في الوقت الذي يقوم فيه بأداء مهمة معرفية أخرى، و مع أن سعة الذاكرة العاملة تتباين فإنها تعتبر في واقع الأمر صغيرة قياساً بتلك السعة التي تميز الذاكرة طويلة المدى، ولذلك فإن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة يجب ألا يتجاوز فترات زمنية قصيرة (دانيال هلا هان وآخرون ، ٢٠٠٨م : ٣٤٦) ويلعب اللحاء الأمامي للمخ دوراً رئيسياً في الذاكرة العاملة، حيث يلعب اللحاء الأمامي دوراً كبيراً في المهام التي تعرف بمهام الذاكرة العاملة – (Anderson, ١٩٩٥: ١٧٩. ١٨٠) كما أشارت الدراسات المسحية إلى أهمية الفص الأمامي للمخ *Frontal lobe* في عملية التسميع الذاتي أو الداخلي وهى إحدى ميكانيزمات الذاكرة العاملة. (David, ٢٠٠٣: ١٨)

٣- الذاكرة لدى المعاقين عقلياً:

أشار فاروق صادق (١٩٨٢) إلى سلسلة الأبحاث التي قام بها هيبر Heber ومساعدة للكشف عن العوامل التي تؤثر في عملية التذكر لدى المتخلفين عقلياً في مقارنتهم بالأسوياء .

واستخلص هيبر من هذه الأبحاث ما يأتي:-

- يقع المعاقون عقلياً دون الأسوياء في التذكر المباشر، وأن الحال ليس كذلك في التذكر غير المباشر.
- يتلاشى الفرق بين المجموعتين في التذكر غير المباشر إذا قيس بالنسبة للمادة التي تم تعلمها، ولكن الفرق يستمر إذا تمت المقارنة في ضوء المادة الأصلية في الموقف التعليمي.

إن التكرار لإتمام التعلم الزائد *over- learning* يفيد المعاقين عقلياً بوجه عام، ولكنه يشتت انتباه الأسوياء مما يؤثر فيما تعلموه فعلاً.

تؤثر صعوبة المادة وطولها في نتائج التعلم بصورة واضحة لدى المعاقين عقليا (فاروق محمد صادق ،١٩٨٢م: ٢٤٢) . وأوضح جون وماريا *John & Maria (١٩٨٦)* أن المعاقين عقلياً لديهم قصور في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى. *(john & Maria, ١٩٨٦- ٤٤٠)* فالمعاقون عقلياً يتسمون بضعف الذاكرة القصيرة والبعيدة لأنهم لا يتقنون ما تعلموه ولا يحتفظون في ذاكرتهم طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة ولا يتذكرون إلاَّ بعد

جهد كبير مما يجعلهم في حاجة مستمرة لإعادة ما تعلموه من جديد، ومن ثم فإن ما في ذاكرتهم من خبرات ومعلومات تكون بسيطة وتشبه إلى حد كبير ما يحتفظ بـه الأطفـال الصـغار في ذاكـرتهم . (كـمال إبـراهيم مرسـى ١٩٩٦م – ٢٨٣).

ولقد عرف عن حالات الإعاقة العقلية أنها مجموعة تعـانى مـن ضـعف التذكر وقد جاءت هذه النتيجة على أساس من مقارنـة عـدد مـن البنـود (مثـل الكلمات أو الأعداد التي يتذكرها الأفراد المشـتركون في البحـوث بـين المعـاقين عقلياً والعاديين.(محمد محروس الشناوي، ١٩٩٧م :٢٨٣). فعمليات الـذاكرة مضطربة إلى حد ما لدى الأطفال المعاقين عقلياً كما أن لـديهم قصـور واضـح في القدرة على استرجاع المعلومات، وهذا القصور يرجع إلى خلل الجهـاز العصـبي أو عوامل كيميائية.

ومن أهم عيوب التذكر لدى المعاقين عقليا ما يلي:-

- لديهم صعوبة في الإبقاء على المثيرات مما يقلل الحفظ والاستدعاء.
- يكون مدى الذاكرة قصيراً أي أن القدرة على اسـتدعاء المعلومـات يكـون خلال فترة قصيرة.
- وجود مثيرات خارجية مشوشة غير مرتبطة بالمعلومات المراد حفظها.
- عدم القدرة على فك شفرة المثيرات المقدمة لهم.

ويلاحظ أن الأطفال المعاقين عقلياً لديهم عيوب في الإبقاء على المثيرات ترجع إلى نقص في ارتقاء الجهاز العصبي المركزي، الأمر الذي يقلل من قدرتهم على الاحتفاظ والاسترجاع للمعلومات عند الحاجة لها.

توصل عدد من الباحثين إلى تفسير لعيوب الذاكرة قصيرة المدى لدى الأشخاص المعاقين عقلياً يدور حول وجود عيوب لديهم في أساليب تكرار أو إعادة المادة التعليمية فالشخص المتخلف لا يميل تلقائياً إلى تكرار المعلومات التي يحاول أن يحفظها وقد أظهرت تدريبات التكرار حدوث تحسن في أداء الأطفال المعاقين عقلياً على المدى القصير .(٣١٤٥-٢٠٠٤ .*young et al*) وقد أرجع أليس (١٩٨٥) *Ellis* سبب الخلل في الذاكرة إلى الخلل في عمليات الإدراك ، بينما علل زيمان *zeaman* أن الخلل يرجع إلى قصور الانتباه *(Ellis,* ٣٩٤ - ٣٩٣ - ١٩٨٥)، بينما يقترب أداؤهم على الذاكرة الطويلة المدى مع العاديين كما أن العمر الزمني له علاقة بعملية التذكر فالكبار المعاقون عقلياً يتذكرون أفضل من صغار الأطفال المعاقين عقلياً، ويحتاج الأطفال المعاقون عقلياً إلى تنظيم المعلومات ليسهل استرجاعها وأن تقدم لهم بشكل متسلسل كما أنهم يحتاجون إلى إرشادات لفظية وتعليمات قبل أداء المهمة . *Linda et*) *al,* ٢٠٠٦ -١٨٧- ١٩٠)

- تكرار المعلومة ليزداد تعلمها وحفظها في الذاكرة .-٢٠٠٢ *(Katie et al,* ١٨٧- ١٩٠).

- و يـرى عـادل عبـد الله (٢٠٠٤م) أن قصـور الـذاكرة الـذي يعـانى منـه الأطفال المعاقون عقلياً يؤدى إلى صعوبة واضحة في قصور كمي وكيفـي في عمليـة تجهيـز المعلومـات ، ويقومـون بحفـظ المعلومـات والخـبرات المختلفة في الذاكرة الحسية بعد جهد كبير، فيتعلمـون بـبطء وينسـون مـا يكونون قد تعلموه بسرعة ويعمل مثل هذا المستوى في الذاكرة على حفظ المعلومات والخبرات لمـدة قصـيرة فقـط ولا يقـوم بنقلهـا إلى المسـتويات الأخرى والتي تؤكد على حفظها لفترة طويلـة ، ومـن ثـم فـإنهم يعـانون من قصور كبير في الذاكرة قصيرة المـدى وإلى جانـب قصـور في ذاكـرتهم طويلة المدى ، ولكنه أقل بكثير من القصـور في ذاكـرة قصـيرة المـدى (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٤م: ٨٢) .

مما سبق يتضح وجود قصـور واضـحٌ لـدى الأطفـال المعـاقين عقليـاً في الذاكرة وعمليات الذاكرة ، لذا فهم في حاجة دائمة إلى أن يهتم الباحثون بالعمل على إعداد البرامج التي تعمل على تحسين عمليات الذاكرة لدى هؤلاء الأطفال.

ويعرف معد الكتاب إجرائيـاً عمليـات الـذاكرة بأنهـا قـدرة الفـرد عـلى الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجـة إليهـا وتشـمل الـذاكرة ثـلاث عمليات رئيسية هي (التشفير والاستدعاء والتعرف).

وتعرف على النحوالآتي:-

أ- **التشفير**: وهو حفظ المعلومات وترتيبها بشكل منظم اعتماداً عـلى التشـابه فيما بينها سواء من حيث النطق الصوتي أو الشكل أو المعنى.

ب- **الاستدعاء**: هو تذكر المعلومة السابق الاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة إليها.

ت- **التعرف**: هو تحديد المعلومة السابق الاحتفاظ بها من بين معلومات أخرى. كما يقيسها اختبارات عمليات الذاكرة. أي أن الذاكرة هي التي تقوم بتجهيز المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة إليها وهى عملية مستمرة مع الفرد من الميلاد إلى الوفاة ويمكن تحسين أداء الذاكرة وعملياتها من خلال التدريب والعمل على تحسين أداء العمليات العقلية عموما،ومن ثم فمعد الكتاب الحالي من خلال هذا البحث يعمل علي تحسين عمليات الذاكرة (التشفير - والاستدعاء والتعرف)من خلال تحسين المهارات الأساسية للغة العربية في إطار برنامج تدريبي للأطفال المتخلفين عقلياً.

الفصل الرابع
الدراسات والبحوث السابقة

مقدمة:

يأتي هذا الكتاب في إطار الاهتمام بتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وانطلاقاً من الخاصية التراكمية للعلم يتضح أن أي بحث أو دراسة علمية يتم إجراؤها ينبغي أن تعتمد أساساً على خبرات الآخرين وتجاربهم في الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي ، لأنه يجب على معد الكتاب أن يبدأ من حيث انتهى الآخرون ، **لذا يعرض معد الكتاب دراسات سابقة مقسماً إياها إلى ثلاثة محاور وهي:-**

أولاً : المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت مهارات اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم".

ثانياً : المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت عمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".

ثالثاً : المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت مهارات اللغة وعمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".

ويقوم معد الكتاب بعرض الدراسات والبحوث الخاصة بكل محور ثم يعقب على كل منها موضحاً مدى استفادته في البحث الحالي من هذا المحور، ثم يعقب تعقيباً عاماً على الدراسات والبحوث السابقة؛ وفي النهاية يقوم بصياغة فروض الدراسة الحالية .

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت مهارات اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".

١- دراسة حسناء الحمزاوي ١٩٨٤م:

بعنوان: اللغة والإعاقة الذهنية: التجربة التونسية في تنشيط اللغة لدى مجموعة من المعاقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة (تتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠ :٧٠ على مقياس استانفورد بينيه) استهدفت تنشيط اللغة لديهم وقد بلغت عينة الدراسة عشرين طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٧) سنة.

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت ومربع كالتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود تحسن في الأداء اللغوي، حيث زادت القدرة على وصف الصور من (٥٠٪) إلى (١٠٠٪) ، والأداء اللغوي من (٣٠٪) إلى (٦٠٪) ، وشرح المفردات من صفر إلى (٢٣.٣٣٪).

وكان من أهم نتائج تلك الدراسة:زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً بعد تطبيق الوالدين البرنامج اللغوي مع أطفالهم، وكما أوضحت الدراسة فعالية طريقة التقليد والتكرار المدعم للآباء في تنمية المهارات اللغوية لدى أبنائهم المعاقين عقلياً.

٢- دراسة : سحر الخشرمي (١٩٨٨) :

بعنوان: " فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريب المهارات اللغوية للمعاقين ذهنياً في عينة أردنية ".

هدفت هذه الدراسة إلى: اختبار مدي فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للمعاقين ذهنياً في إكسابهم مهارات التواصل اللفظي عن طريق التدريب من خلال أنشطة الحياة اليومية أو المواقف المرتبة.

وأجريت الدراسة بمركز نازك الحريري للتربية الخاصة في عمان بالأردن وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بشكل عشوائي منهم (٧) من فئة الإعاقة العقلية البسيطة ومنهم (٩) من فئة الإعاقة العقلية المتوسطة ذهنياً واستخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعاقين ذهنياً والمطور في العينة الأردنية للروسان وجرار (١٩٨٧) كاختبار قبلي *pre -test* وتم تدريب أفراد العينة في الدراسة وفق أسلوب الخطة التربوية الفردية وتتضمن الفهم اللغوي للرموز اللغوية، والتمييز السمعي للأصوات المختلفة وبعد ذلك تم قياس مستوى الأداء الحالي، وفق مقياس المهارات اللغوية السابق كاختبار بعدي *post - test* .

واستخدم اختبار ت لتحليل النتائج . وأشارت نتائج الدراسة إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام الخطة التربوية الفردية لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات الاستماع والتعبير اللفظي وفهم الرموز اللغوية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التدريب الفردي على مقياس المهارات اللغوية يعد البرنامج بعد فترة من التدريب.

٣- دراسة غانم البسطامي ١٩٨٨م:

بعنوان: تحديد مستوى أداء الطلبة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في العمر (٦-٧) سنوات على مهارات القراءة العربية للصف الأول الابتدائي لعينة أردنية ، واستهدفت تحديد مستوى أداء الطلبة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في العمر (٦-٧) سنوات ، تم تعريضهم لبرنامج تنمية مهارات القراءة المكثف القائم على التقليد والتكرار والنمذجة، واستخدم أسلوب تحليل التباين لتحليل النتائج وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:زيادة الحصيلة اللغوية (كلمات ـ جمل) والقدرة على إتقان مهارات التعبير اللفظي المصور.

٤- دراسة كليبى وآخرون*Kleppe* ١٩٩٠م:

بعنوان: خصائص الكلام واللغة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم استهدفت التعرف على الخصائص اللغوية لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً. بعد تطبيق الاختبارات ، وتحليل القدرات اللغوية لدى أفراد العينة.

واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين في تحليل البيانات ،وتوصلت الدراسة إلى أن النتائج الآتية:

تأخر القدرة اللغوية لديهم، وزيادة المشكلات التواصلية، وتعدد الأخطاء في الأصوات اللغوية، وانخفاض القدرة اللفظية ، وقصورها في مهارات التواصل الخاصة بالكلام. وعدم القدرة على فهم المعاني.

وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج التدخل المبكر التي تركز على تحسين المهارات اللغوية، والاستخدام المتزايد للألفاظ المتكاملة والصحيحة وزيادة قدرتهم على فهم واستيعاب معاني المفردات والجمل وزيادة درجة الوضوح في كلامهم.

٥- دراسة : ليلي كرم الدين (١٩٩٥):

بعنوان : " نموذج لبرنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية".

الهدف: التحقق من مدي كفاءة وفعالية البرنامج التربوي العقلي اللغوي واللفظي وزيادة الحصيلة اللغوية، وتحسين أنماط الكلام، والفهم اللفظي لمدلول الكلمات والجمل.

وتكونت عينة الدراسة الكلية من (٦٤)طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية وتراوحت نسبة ذكاء أفراد العينة ما بين (٤٥ – ٧٠) على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء وكانت أعمارهم الزمنية ما بين (٧ سنوات و ٥ أشهر إلى ١٣ سنه و٩ أشهر) . وقد استخدمت الدراسة استمارة البيانات الأولية الخاصة بالطفل وبالمستوي الاجتماعي والاقتصادي لأسرته ومقياس ستانفورد بنية للذكاء، واختبارات ثبات العدد، وقوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال، والبرنامج التدريبي الذي اشتمل من حيث الجانب العقلي التدريب علي المهارات التالية "التصنيف والتسلسل الترتيب، المقابلة، التطابق، العلاقات المكانية والزمنية" كما تضمن البرنامج من

حيث الجانب اللغوي المهارات الآتية " مهارات الاستماع، التعبير اللفظي التواصل اللفظي، مهارات اكتساب المدلولات اللفظية" ومن حيث المفاهيم العقلية أحتوي البرنامج علي المفاهيم العقلية الأساسية " الكم، الحجم، الوزن العدد " وأستمر تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة شهور ، واستخدم أثناء تطبيق البرنامج العديد من الوسائل مثل القصص والصور المسلسلة ، وشرائط الكاسيت، واللعب التمثيلي للأدوار وغناء الأناشيد ، وعرائس الأراجوز.

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت لتحليل النتائج . وقد توصلت الدراسة إلي ما يأتي:

- اكتساب الأطفال لمهارات نطق أسماء الأشياء في البيئة المحيطة وزيادة حجم الحصيلة اللغوية، وزيادة معدل الأداء للكلمات والجمل، والتعبير اللفظي والتواصل اللغوي والقدرة علي التمييز بين الأصوات المختلفة، وتقليد الكلمات المسموعة، والربط بين الكلمات والجمل. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الأداء القبلي والبعدي في تحسن مهارات اللغة والكلام والاتصال لصالح الأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

٦- دراسة عزة سليمان (١٩٩٦) :

بعنوان: " مدي فعالية برنامج تدريسي على تنمية المهارات اللغوية لدي الأطفال المعاقين ذهنياً من فئة " القابلين للتعلم ".

الهدف: هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات اللغوية لدي الأطفال المعـاقين ذهنياً مثل مهارات الاستماع والتحدث والتعبير اللفظـي ولغـة الحـوار والتعبـير والفهم اللفظي واللغة والكلام.

وشملت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة من المعاقين ذهنياً مـن مدرسـة التربية الفكرية بحلميه الزيتون، تراوحت أعمارهـم الزمنيـة مـا بـين (٩ – ١٥) عاماً، وبلغت نسبة ذكائهم ما بـين (٥٠ – ٧٠) وقسـمت العينـة إلى مجمـوعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، **وتم تطبيق برنامج تدريبي عـلى أفـراد العينـة يتضمن التدريب على المهارات الآتية:**

- التميز ويشمل(التميز السمعي، البصري، البصري والسمعي).
- الفهم ويشمل(الانتباه، التواصل اللفظي، الإدراك للأشخاص والأحداث والعلاقات المحيطة في البيئة).
- التعبير يشمل (التعبير بالحركة، والتعبير اللفظي، والتعبير بالحركـة واللفـظ معاً) .

وقد استمر تطبيق هذا البرنامج لمدة أربعة شهور متتالية .

واستخدم اختبار ت ومعامل الارتبـاط لتحليـل النتـائج. وقـد توصـلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وضوح وزيادة فاعلية التميز البصري والسمعي لـدي أفـراد العينـة بعـد البرنامج. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيـة والضـابطة في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، كما تبين

وجود علاقة ارتباطيه بين الإعاقة والقصور في نواحي إعادة الجمل وإدراك العلاقات اللفظية بين الكلمات والجمل .ووجود علاقة ارتباطيه للتدريب على مهارات اللغة والكلام و زيادة القدرة علي التمييز البصري والسمعي وتحسن نمو الذاكرة ، وارتفاع القدرة علي النطق السليم لمخارج الحروف والكلمات.

٧- دراسة سهير محمد سلامة (١٩٩٩) :

بعنوان: " أثر برنامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدي الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم " .

استهدفت الدراسة اختبار أثر برنامج اللعب الجماعي في تحسين وتعديل الأداء اللغوي والكلامي لدي الأطفال المعاقين ذهنياً من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والمقارنة بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية، والتعرف على استمرار فاعلية هذا البرنامج بعد انتهائه مباشرة ، وبعد مرور شهر من المتابعة .

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة من المعاقين ذهنياً "القابلين للتعلم " وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) وأعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) سنه مقيمين مع أسرهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٥) طفلاً وطفلة منهم (١٠ أولاد، ٥ بنات) وأخرى ضابطة وتكونت من (١٥) طفلاً وطفلة منهم (١٠ أولاد، ٥ بنات) ولم يتعرض أفرادها

لبرنامج اللعب الجماعي الموجه، واستخدمت الدراسة بطارية للقدرات النفسية اللغوية لجيمس ماكارثي، صموئيل كيرك.

Illions test for psycholinguistc Ablate ITPA " (١٩٥٨)

واستخدمت الدراسة أيضاً مقياس الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفي "المجال النمائي الاستقلالي إعداد : كوزونيهيرا *Kousonihira* ترجمة فاروق صادق (١٩٩٥)، وقد استمر تطبيق البرنامج لمدة (١٠) أسابيع وتكون البرنامج من (٣٠) جلسة لتنمية المهارات اللغوية لدي أفراد العينة من المجموعة التجريبية.

واستخدم أسلوب تحليل التباين، واختبار ت لتحليل النتائج . وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠١.) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأداء. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠١ر٠) بين متوسطات درجات التكيفي النمائي لدي أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي عدا النمو الجسمي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

٨- دراسة وليد خليفة ٢٠٠١م:

بعنوان": أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) ، واستهدفت الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي

ودافع حب الاستطلاع لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت لتحليل النتائج وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الأتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في الفهم القرائي ، وذلك في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في مستوى حب الاستطلاع ، وذلك في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- وقد أوصت الدراسة بضرورة الاكتشاف والتشخيص المبكر للمتخلفين عقلياً، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم، كما أن تقديم كافة المثيرات البينية السمعية والبصرية والمحسوسة والمصورة وتهيئة الفرص والخبرات والأنشطة، والممارسات التربوية الملائمة للاستثارة اللغوية، يزيد من الحصيلة اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

٩- دراسة: أيمن محمد الديب (٢٠٠١):

بعنوان: استخدام نموذج *PASS* في التشخيص الفارقي لعينة من ذوى الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، واستهدف التعرف على

مـدى كفـاءة نمـوذج *PASS* في تشـخيص العمليـات المعرفيـة والتنبـؤ بالتحصيل في (القراءة، الرياضيات، الإملاء ومفاهيم القـراءة الأساسـية) لـدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)، تـم التطبيـق عـلى عينـة قوامهـا (٢٠) طفلا معاقا عقليا من فئة (القـابلين للـتعلم) مقيـدين بمدرسـة التربيـة الفكريـة بالهرم ، تراوحت أعمارهم الزمنيـة مـا بـين (١٠-١٧) سـنة، وتضـمنت (١٨) طفلاً، وطفلتين، وتم استخدام (بطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي *CAS* ـ مقياس سـتانفورد بينيـه لقيـاس الـذكاء الصـورة الرابعـة ـ مقيـاس السـلوك التوافقي تعريب/ فاروق محمـد صـادق ١٩٨٥)، واسـتخدم معامـل الارتبـاط لتحليل النتائج.

وتم التوصل إلى :-أن الأطفال المعاقين عقليـاً (القـابلين للـتعلم) لـديهم قصور واضح في التجهيز المعرفي، ووجود ارتباط دال وموجب بـين الأداء عـلى عملية التخطيط والتحصيل في الرياضيات والإملاء لديهم، كما تبين ارتبـاط دال وموجب بـين الأداء عـلى عمليـة الانتبـاه والتحصـيل في الرياضـيات والقـراءة والإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية لديهم، ووجود ارتبـاط دال وموجـب بـين عملية التأني والتحصيل الدراسي لديهم.

١٠- دراسة (نهى يوسف اللحامي ٢٠٠٢) :

بعنوان: مدى فاعلية الدمج على نمـو المهـارات اللغويـة لـذوى الإعاقـة العقلية البسيطة، حيث هدفت إلي بيان مدي فاعلية الـدمج عـلي نمـو المهـارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة من الجنسين.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل وطفلة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتم التجانس بين مجموعتين مجموعة دمج ، ومجموعة عزل في نسبة الذكاء والعمر الزمني ومستوي تعليم الوالدين، وقد اختارت الباحثة في دراستها مجموعة الدمج من المدارس العادية والملحق بها فصول للأطفال المعاقين عقلياً، أما مجموعة العزل فقد اختيرت من مدارس التربية الفكرية، وراعت الباحثة أن تكون الإعاقة العقلية هي الإعاقة الوحيدة لدي الأطفال أي ليست لديهم أية إعاقات أخرى، وقامت الباحثة بقياس المهارات اللغوية لدي المجموعتين. وأشارت الباحثة إلي نتائج الدراسة مفصلة بناءّ علي مقياس المهارات اللغوية التي قامت بتطبيقه علي المجموعتين بأبعاده المختلفة وربطت بين كل بعد بالدمج أو العزل وبالجنس.

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت لتحليل النتائج. وتوصلت النتائج إلى:- أن الأطفال المعاقين عقلياً المدمجين أكثر استعداداً لغوياً وتفوقاً في اللغة الاستقبالية وأكثر مهارة في اللغة التعبيرية والمهارات اللغوية بصفة عامة،وأن الإناث المتخلفات عقلياً أكثر استعداداً للتقليد اللغوي والقدرة على استخدام المفاهيم اللغوية .

١١- دراسة (وفاء على عمار، روحية أحمد: ٢٠٠٢) :

بعنوان: التشخيص الفونولوجي لكلام الأطفال المعاقين ذهنياً ذوى الخلل الفونولوجي.

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة فونولوجية لكلام الأطفال الذين يعانون مـن تـأخر في الكـلام سـواء بـدون سـبب أو بسـبب الإعاقـة العقليـة بغـرض التشخيص الفونولوجي ليكون بمثابة دليل أو مرشد للتفرقـة بـين المجمـوعتين ولكي يبصر الأخصائي من احتمالات اللبس في التشخيص، واشتملت الدراسة على (٤٨) طفلاً في العمر الزمني ما بين (٤-١١) عاماً، **تم تقسيمهم إلى ثـلاث مجموعات** :-

المجموعة الأولى : تمثل الأطفال الطبيعيين (كمجموعة ضابطة).

المجموعة الثانية : تمثل الأطفال الذين يعانون من تأخر في الكلام بدون سبب.

المجموعة الثالثة : تمثل الأطفـال الـذين يعـانون مـن تـأخر في الكـلام بسـبب الإعاقة الذهنية .

واختيرت قائمة كلمات كعينة لغوية تمثل نوعيات مختلفة لجميـع الأطفـال في هذه المرحلة العمرية، وتم تحليل هذه القائمة تحليلاً فونولوجياً وصوتياً.

وتوصلت الدراسة إلى أنه في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اسـتخلاص الفروق الأساسية التي تتضـح والتـي تميـز بينكـل مـن الأطفـال ذوي الإعاقـة الذهنية والأطفال ذوي الخلل الفونولوجي **كالآتي**:

- كانت قائمة الأصوات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لا تمثـل نصـف القائمة الصوتية إذا ما قورنت بقائمة الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي.

-تم نمو اكتساب النظام الفونولوجي للأطفال ذوي الخلل أو الاضطراب

الفونولوجي بترتيب يشبه إلي حد كبير الاكتساب الطبيعي، بخلاف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

-اختفاء الأصوات التي تتميز بالاكتساب المبكر وسهولة النطق من قائمة فونيمات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- الأصوات التي تظهر في القائمة الصوتية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية دائماً تبدو مشوشة وغير دقيقة.

-لا يخضع النظام الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لطريقة أو نمط واحد ثابت (لا نظامي) بخلاف الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي.

- يميل الأطفال ذوو الخلل الفونولوجي إلى ظاهرة الإبدال في نطق الصوت ذاته بينما يفضل الأطفال ذوو الإعاقة العقلية ظاهرة الحذف.

- يكثر ظهور العمليات الغريبة و النادرة في كلام الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بخلاف الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي.

- يتميز الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية بالتراكيب المختلفة في البنية المقطعية من حيث الكم والكيف لهذه البنية.

- علي الرغم من التشابه بين الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية للنطق **" بالأصوات المفضلة"** فإن الأطفال في المجموعة الأولي أصواتهم واضحة وغير مشوشة وكذلك البنية المقطعية فهي نظامية إلي حد كبير.

- يمكن الاعتماد على التشخيص الفونولـوجي لكـلام الأطفـال في المراحـل العمرية الأولى على أساس من النمو الفونولوجي ومـا يمثلـه مـن قائمـة صوتية وعمليات التبسيط لكل الأطفال.

١٢- دراسة : يارا فهمي سالم (٢٠٠٣)

بعنوان: فعالية البرنامج الإرشادي المقدم لأمهات الأطفال المعاقين عقليـاً في تحسين المهارات اللغوية والتواصل اللفظي لدى أطفالهم .

وقد شملت عينة الدراسة عـلي (١٢) طفـلاً وطفلـه مـن المعـاقين عقليـاً تتراوح أعمارهم ما بين (٦- ٨ سنوات) كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥- ٦٩) .

وضمت أيضاً أمهات أطفال المجموعة التجريبية حيث تم تقديم البرنامج الإرشادي المستخدم لهم حيث يقمن بتـدريب أطفـالهن عـلي وحداتـه في نطـاق الأسرة في حين لم تتلق أمهات أطفال المجموعة الضـابطة لهـذا البرنـامج وقـد راعت الباحثة أن تكون الأمهات علي قدر من التعليم حتى يتمكنَّ مـن تـدريب أطفالهم علي وحدات البرنامج وكتابة التقرير علي استجابة الطفل والإجابة عـلي استمارة تقييم الجلسات .

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت في تحليل النتائج، وتشير نتائج الدراسة إلى: فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في تنمية المهـارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، كـما أن البرنـامج الإرشـادي المسـتخدم في الدراسة كان له أثر ايجابي في تنمية المهارات اللغوية التي تساعد علي التواصل

اللفظي والتفاعل الاجتماعي، كما أكدت الدراسة أهمية البرامج التدريبية والتربوية للأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم، وأن تقدم من خلال الوالدين.

١٣- دراسة إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣) :

بعنوان : " تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين ذهنياً فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر ".

هدفت الدراسة إلى تنمية قدرة الأطفال المعاقين (فئة القابلين للتعلم) على التعبير وفهم العلاقات المكانية باستخدام برنامج الكمبيوتر الذي تم إعداده وتصميمه وفقاً لحاجات ومتطلبات وسمات هذه الفئة.

بلغ العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة (١٦) طفلاً وطفلة مقسمين بالتساوي بين مدرستي الفكرية الجديدة ، والإخلاص للتربية الفكرية بالقاهرة وكان منهم "٧" ذكور و(٩) إناث وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧ سنوات و ٨ شهور ، و ٩ سنوات و ١١ شهر) وكان معامل ذكاء أفراد العينة ما بين (٥٠ – ٥٩) وفقاً لمقياس ستانفورد بينه الصورة الرابعة بمتوسط ذكاء قدرة (٥٢) وانحراف معياري قدرة (٣٫٣٤)، وقد اشتملت الدراسة على عدد من الأدوات التي وقع عليها الاختيار ، **ويمكن تقسيم هذه الأدوات إلى فئتين هما :**

أ- أدوات ضبط متغيرات العينة : (استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل " إعداد الباحثة " - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي

للأسرة " تعديل عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) – اختبار ستانفورد بينيه " الصورة الرابعة ") .

ب- أدوات جمع البيانات : (قائمة فحص مهارات اللغة " إعداد كريستن مايلز ١٩٨٨) .

– اختبار اللغة العربية: (إعداد نهلة عبد العزيز الرفاعى (١٩٩٤) – استمارة فحص برامج الكمبيوتر " ترجمة الباحثة "- برنامج تنمية المهارات اللغوية باستخدام برامج الكمبيوتر / إعداد الباحثة، واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين واختبار ت في تحليل البيانات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية في إدراك العلاقات المكانية قبل تطبيق برنامج الدراسة ومتوسطات درجاتهم يعد تطبيق برنامج الدراسة، وذلك من حيث درجات اختبار اللغة المستخدم في الدراسة لصالح القياس البعدي.

ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التعبير عن العلاقات المكانية مثل تطبيق برنامج الدراسة ومتوسطات درجاتهم يعد تطبيق برنامج الدراسة، وذلك من حيث درجات اختبار اللغة المستخدم لصالح القياس البعدي .

١٤- دراسة زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥)

بعنوان: تنمية بعض مهارات اللغة العربيـة لـدى التلاميـذ ذوي الإعاقـة الذهنية في المرحلة الابتدائية".

استهدفت الدراسة تدريب التلاميذ المعاقين ذهنيا على اكتساب مفـردات لغوية مألوفة وذات دلالات حسية وأن تكون كلماتها وتراكيبهـا بسـيطة وسـهلة النطق وواضحة في مخارج الحروف وأن تصاغ عباراتهـا في جملـة صـغيرة يسـهل عليهم تعلمها.

تم اختيار مدرسة عزيز المصري للتربية الفكرية بالقاهرة لتطبيق الدراسـة بها، حيث تم اختيار تلاميذ الصـف السـادس الـذين يمثلـون مجموعـة البحـث وعددهم (٩) تلاميذ في مدى ذكاء (٥٠-٧٠) درجـة، تـم التـدريس لهـم مـن خلال الباحثة ذاتها بواسطة البرنامج المعد في الدراسة مع استخدام أنواع التعزيز الفوري المادي والمعنوي.

وقد استغرقت عملية التدريس (٤٩) حصة في (٨) أسـابيع ، واسـتعانت الدراسة بأسلوب ويلكوكوسون للعينات المرتبطة.

وأسفرت أهم نتائج الدراسـة عـن فعاليـة البرنـامج المسـتخدم في تنميـة مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الأول:

أ- من حيث الهدف والموضوع:

لاحظ معد الكتاب أن الدراسات السابقة تناولت الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومستوى أدائهم اللغوي عموماً، وقدرتهم على تجميع الكلمات والتقليد اللفظي وترديد الكلمات والجمل المأخوذة من البيئة المحيطة – وكذلك التعرف على فاعلية البرامج المقدمة للأطفال وأثرها في تحسين وتنمية مستوى الأداء اللغوي وما يناسب المتخلفين عقلياً من كلمات وجمل وتراكيب لغوية في البرامج التدريبية المقدمة لهم.

ويرى معد الكتاب أن جميع أهداف تلك الدراسات تدور حول اللغة ومهاراتها واضطراباتها لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وبالتالي يمكن القول أن الدراسة الحالية تهتم أيضاً بفئة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

ب- من حيث حجم العينة:

ويبدو لمعد الكتاب تفاوت أحجام عينات الدراسات فكانت ما بين (٢ : ١٠٠) طفل من الأطفال المعاقين عقلياً، وعليه يرجع معد الكتاب ذلك إلى ملائمة بيئة الدراسة التي طبقت بها تلك البحوث من توافر أعداد كبيرة من الأطفال المتخلفين عقلياً "القابلين للتعلم".

وتتضمن الدراسة الحالية عينة قدرها (٢٠) طفلاً وطفلة مقسمين في مجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة.

ج- **من حيث الأساليب الإحصائية:**

فقد تشابهت معظم الدراسات في استخدام أسلوب تحليل التباين واختبار ت ، وهناك دراسات تناولت أسلوب مان ويتني وأسلوب ويلكوكسون. وسوف تستخدم الدراسة الحالية أسلوبي مان ويتني وويلكوكسون لصغر حجم العينة.

د- **من حيث النتائج:**

❋ أظهر الأطفال المعاقون عقليا تحسناً في الاختبارات الفرعية اللغوية لبطارية القدرات النفسية اللغوية.

❋ أن لغة الأطفال المعاقين عقلياً تسير في نفس السياق الذي تتطور به لغة الأطفال العاديين، إلا أن الأطفال المعاقين عقلياً يعانون من تأخر في اكتساب اللغة، مما يؤدى إلى وجود اضطرابات في النطق وصعوبة في فهم الآخرين لهم، وبالتالي صعوبة التواصل والتفاعل معهم.

❋ تأخر القدرة اللغوية لدي الأطفال المعاقين عقلياً، وزيادة المشكلات التواصلية، وتعدد الأخطاء في الأصوات اللغوية، وانخفاض القدرة اللفظية، وقصوره في مهارات التواصل الخاصة بالكلام. وعدم القدرة على فهم المعاني.

❋ وجود علاقة ارتباطيه بين الإعاقة والقصور في نواحي إعادة الجمل وإدراك العلاقات اللفظية بين الكلمات والجمل.

❋ وجود علاقة ايجابية للتدريب على مهارات اللغة والكلام، و زيادة القدرة علي التمييز البصري والسمعي وتحسن نمو الذاكرة، وارتفاع القدرة علي النطق السليم لمخارج الحروف والكلمات.

❋ وجود تأثير فعال وإيجابي لبرنامج التهيئة اللغوية لذوي الاحتياجات العقلية " القابلين للتعلم " في تحسين مجمل الأداءات اللغوية متمثلة في الفهم القرائي المصور (وإدراك معني الكلمة) ـ الفهم القرائي المصور (إدراك معني الجملة) والذاكرة للجمل البسيطة وانتقال واضح لأثر التدريب في تحسين مجمل الأداءات متمثلة في الإدراك بمؤشريه (الأخطاء ـ الزمن) والانتباه بمؤشريه (الأخطاء – الزمن).

❋ تأكيد أهمية البرامج التدريبية والتربوية للأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم وان تقدم من خلال الوالدين.

ويمكن القول أنه يمكن تحسين مهارات اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام العديد من المداخل المساعدة ، وبالتالي تحاول الدراسة الحالية تحسين تلك المهارات اللغوية باستخدام برنامج تدريبي قائم على تحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المتعاقين عقلياً القابلين للتعلم :(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت عمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم":-

١- دراسة : نورمان وآخرين *Norman et al.* (١٩٨٢):

بعنوان: التعلم والذاكرة ونقل المعلومات لدى المعاقين عقلياً البالغين ذوى المستويات الثلاثة.

وهدفت الدراسة إلى تمييز القدرة على التعلم والتذكر ونقل المعلومات بين مجموعات الدراسة بمختلف مستوياتها، وذلك من خلال تعلمهم لثلاث مشكلات عبارة عن متتابعات حسابية والتدريب عليها كمشكلات تمييزية.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً من بين المعاقين عقلياً (٣٤) ذكور و(٢٢) إناث وتم توزيع العينة إلى مجموعات (إعاقة عقلية متوسطة، إعاقة عقلية شديدة، إعاقة عقلية حادة مرتفعة، إعاقة عقلية حادة منخفضة) وتم تعرض المجموعات إلى مجموعة من المشكلات (٢٥) تجربة فرعية (متتابعة)، واتضح أن الأشخاص أدوا بكفاءة بعد التدريب.

ولتحليل البيانات استخدمت الدراسة اختبار ت لمعالجة البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة عن اتساع الفارق في القدرة على تعلم المشكلات بين مجموعات الدراسة ويرجع ذلك لنسب ذكاء كل مجموعة ، وقد جاء أن ٢٥٪ من المتخلفين بدرجة حادة لم يتمكنوا من تعلم أو إعادة تعلم المشكلات الثلاث وعلى الجانب الآخر كانت المشكلات سهلة بالنسبة لبقية أفراد العينة وخصوصا متوسطي

التخلف العقلي. كما جاءت تمييز القدرة على التعلم والتذكر ونقل المعلومات بين مجموعات الدراسة تنازلياً وفق درجة الإعاقة بمختلف مستوياتها (حاد ، شديد، متوسط) الإعاقة.

٢- دراسة: لوفتيج وآخرين *Luftig et al.* (١٩٨٣):

بعنوان: تأثير الأهمية البنائية وتسلسل الأفكار على استرجاع الحوار بالنسبة للمعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والتلاميذ غير المعاقين.

استهدفت الدراسة فحص الأهمية البنائية وتسلسل الأفكار على استرجاع الحوار بالنسبة للمعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والتلاميذ غير المعاقين.

وشملت عينة الدراسة (١٢٠) تلميذاً قسموا إلى ثلاث مجموعات،في كل مجموعة (٤٠) تلميذاً حسب السن ومستوى الذكاء ، والإعاقة وعدم الإعاقة. وتراوحت أعمارهم ما بين (٧ :١٣) وشملت التجربة قصة تتكون من ٢٨٩ كلمة بعنوان "سرقة بنك" وتم التركيز فيها على تسلسل الأفكار.

واستعانت الدراسة اختبار شافيه وتحليل التباين الأحادي لمعالجة البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعاقين عقلياً كانوا أكثر في تمييزهم للوحدات الأقل الأهمية البنائية من حيث الأفكار عن الأكثر أهمية. وبالنسبة للاستدعاء كان المعاقون عقلياً أقل من المجموعتين الأخريين في الاستدعاء .

٣- دراسة: جون وماريا (١٩٨٦) .John, j. & Maria,T :

عن: تأثير العمر العقلي والذكاء على الاسترجاع من الذاكرة طويلة المـدى كوظيفة.

وهدفت الدراسة إلى اكتشاف ما إذا كـان الاسـترجاع في الـذاكرة طويلـة المدى يتأثر بالعمر العقلي والذكاء. وشملت العينة (٤٨) طفلاً مقسـمة إلى أربـع مجموعات متساوية بكل مجموعة (١٢) فرداً ٦ من الذكور ، و٦ من الإناث.

وتم استخدام أداة مكونة من (٣٠) صورة لأشياء مألوفة لا تنتمي لـنفس النوع ويتم اختيار كل فرد على حده وبعد مرور ثلاث دقائق من عـرض الصـور يطلب من الطفل استرجاع ما يتـذكره، واشـترط ثـلاث دقـائق للتأكـد مـن أن الذاكرة التي تحفظ المعلومات هي الذاكرة طويلة المدى، وليست قصـيرة المـدى، ويتم استرجاع آخر بعد ثلاثة أيام.

واستعانت الدراسة باختبار تحليل التباين لمعالجة البيانات.

وأشارت نتائج الدراسـة إلى الأشـخاص المتخلفـين عقليـا لـديهم نقـص واضح في إمكانيـة اسـترجاع المعلومـات مـن الـذاكرة طويلـة المـدى، وظهـور القصور بشدة عندما كانت الفقرات غير مترابطة. ذلك لوجود علاقة إيجابية بين الكمية المتذكرة والذاكرة طويلة المدى.

٤- دراسة كاتمس Katims (١٩٨٦):

عن: الذاكرة قصيرة المدى في ظل استخدام إستراتيجية معرفية محددة لدى التلاميذ المعاقين عقليا والعاديين ،هدفت الدراسة إلى الكشف عن أداء التلاميذ

المعـاقين عقليـاً والعـاديين في إطـار نمـوذج بـراون بترسـون *Brown-Peterson* على اختبارات الذاكرة قصـيرة المـدى ،وتكونـت العينـة مـن (٢٤) تلميذاً معاقاً عقلياً، (٢٤) تلميذا عادياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بـين (١٠-١٤) سنة أسند إلى أفراد العينة الكلية تذكر بعض الأسماء والتعرف على مجموعة من الأشكال تعرض عليهم لفترة زمنية تتراوح ما بين (٣-٥) ثوان، مع وجـود مهمة مشتتة للانتباه، وقد صممت تجربة البحث لتحديد إمكانية إرجاع القصور في الذاكرة قصيرة المدى إلى القصور في نظام الذاكرة لـدى المعـاقين عقليـاً وتـم التوصل إلى أن مجموعة التلاميذ العاديين كـان أداؤهـم أعـلى بشـكل دال مـن مجموعة التلاميذ المعاقين عقلياً في جميع مقاييس الذاكرة قصـيرة المـدى، كـذلك أظهرت مجموعة التلاميذ المعاقين عقليا قصـوراً دالاً في الـذاكرة قصـيرة المـدى الذي يمكن إرجاعه إلى قصورهم التكويني، كما أظهرت هذه المجموعة قصـوراً أيضاً في سرعة تجهيز المعلومات وسرعة زوال المثير.

٥- دراسة: ألين وديفيد Alen & David (١٩٨٦)

بعنوان: تحليل عملية التذكر البصري على إدراك وتعميم مهارات التعرف على العملات المعدنية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وهدفاً إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية معينات الذاكرة البصـرية كأحد استراتيجيات تجهيـز المعلومـات في تحسين أداء الرياضيات لدى الأطفال المعاقين عقلياً المتمثل في عمليات الشراء

من خلال العملات المعدنية، وتم التطبيق على (٤) أطفال معـاقين عقليـاً (قابلين للتعلم)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١.٥-١٣.٥) سـنة، نسـبة ذكائهم ما بين (٥٨-٧٠) على مقياس وكسلر لذكاء الأطفـال وقـد تـم تـدريب أفراد العينة على كيفية استخدام العملات المعدنية في عملية الشـراء من خـلال التدريب على معينات الذاكرة البصـرية، ثـم تعمـيم مـا تـذكروه في عمليـات أخرى، توصلت النتائج إلى فاعليـة معينـات الـذاكرة البصـــرية في تحسـين أداء الرياضيات لدى أفراد العينة المتمثـل في مهـارات الشرـاء باسـتخدام العمـلات المعدنية، وقاموا بتعميم مهاراتهم على مجموعات العملات المعدنية والسلع التـي لم يتم تدريبهم عليها من قبل عندما أصبحت معينات التـذكر البصرـية متاحـة، وعندما تمت إعادة اختبارهم بعد شهر من التدريب وجد احتفاظهم بنفس كفاءة الأداء .

٦- دراسة: داز وستانلى *Das & Stanley* (١٩٨٧)

بعنوان: فحص مدى الـذاكرة البصرـية والسـمعية مـن خـلال التجهيـز المعرفي لدى الأفراد المعاقين عقلياً (القابلين للتدريب) الذين يعانون من حالات داون وأمراض أخرى.

واستهدفا فحص مدى الذاكرة البصـرية والسـمعية للحـروف والأرقـام وعناصر التجهيز لدى الأفراد المعاقين عقليا الذين يعانون من حالات داون

وأمراض أخرى (القابلين للتدريب)، وتم التطبيق على (١٣) فـرداً معاقـاً عقلياً (قابلا للتدريب) يعانون من حالات داون، (١٥) فرداً معاقاً عقلياً (قـابلاً للتدريب) يعانون من أمـراض أخـرى، وكـان جميـع أفـراد العينـة يتعلمـون في مدرسة للتربية الخاصة في كندا، وتم إجراء تجانس أفراد العينة في العمـر الزمنـي ونسبة الذكاء، وتم التطبيق فردياً على جميع الحالات، والتعرف عـلى قـدراتهم في قراءة الحروف الأبجدية وتسلسل الأرقام المعروضة عليهم على شاشة الكمبيوتر بشكل متتال، وتم التوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصـائياً بـين متوسـطي رتب الأفراد المعاقين عقليا الذين يعانون من حالات داون (القـابلين للتـدريب) والذين يعانون من أمراض أخرى (القابلين للتدريب) في مدى الذاكرة السمعية والبصرية ، وكذلك في التجهيز المعرفي والتنظيم المؤقت للذاكرة.

٧-دراسة: سارا لوكاس *Sara Lukase* (١٩٨٧):

بعنوان: العلاقة بين المعرفـة والسـلوك في قـدرة الـذاكرة لـدى الطـلاب المعاقين عقلياً والأسوياء.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المعاقين عقليـاً والأسـوياء في القـدرة عـلى التذكر. وتكونت العينة من (٦٠) فرداً، **قسمت إلى ثلاث مجموعات كما يلي**:-

المجموعة الأولى: شملت ٢٠ فرداً من المعاقين عقليا متوسط أعمارهم (١٥) عاماً.

المجموعة الثانية: مجموعة شملت ٢٠ فرداً مـن الأسـوياء متوسـط أعمارهـم ٦: ٩ سنوات.

المجموعة الثالثة: مجموعة شملت ٢٠ فرداً من الأسوياء متوسط أعمارهـم ٢ : ٥ سنوات.

وتضمنت الدراسة عرض (١٤) صورة مقسمة لقسـمين: الأول ويشـمل (٧) صور غير مترابطة، والقسـم الثـاني ويشـمل (٧) صـور مترابطـة في سـياق قصة. وقد قامت الباحثة بعرض الصور غير المترابطة على كل فرد وطلبت مـنهم تذكرها، وعرضـت (٧) صـور مترابطـة وطلبـت مـن المفحـوص سرد القصـة مستعينا بالصور.

واستعانت الدراسة باختبار ت لمعالجة البيانـات. وتوصـلت الدراسـة إلى قصور في القدرة على التذكر لدى المعاقين عقليا، وكانت مجموعة الأسوياء الثانية أفضلها في القدرة على التذكر وربط الصور بسياق القصة.

٨- دراسة: ميريل وبيلسكى *Merrill & Bilisky* (١٩٩٠)

بعنـوان: دراسـة الفـروق الفرديـة في تمثيـل الجمـل في الـذاكرة لـدى الأشخاص المعاقين عقلياً والأسوياء.

وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين المعاقين عقليا والأسوياء في القـدرة عـلى التذكر وتمثيل المقاطع والجمل.

وتكونت العينة من (٤٠) فرداً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كما يـلي: ٢٠ فردا من المعاقين عقليا و١٠ أفراد من الأسـوياء يتجانسـون مـع المعـاقين في السن فقط. و١٠ من الأسوياء يتجانسون مع المعاقين في العمر العقلي. وتكونت

التجربة من مجموعة من الجمل عـددها (٤٠) جملـة تحتـوى بعضـها عـلى الفاعل وبعضها الآخر على الفعل والفاعل، وكان على كل مجموعـة الاسـترجاع لهذه الجمل، وتم التعزيز لهما.

واستعانت الدراسة باختبار ت لمعالجة البيانات. وتوصـلت الدراسـة إلى: أن الأداء كان أفضل عندما كان التقديم بالفعل والفاعل معـاً، وكانـت مجموعـة الأسوياء من نفس العمر الزمني أكثر المجموعات تفوقـاً، بيـنما كانـت مجموعـة المعاقين عقليا الأقل من مستوى المجموعتين الأخريين.

٩- دراسة : هبه محمد قطب (١٩٩١)

بعنوان: الذاكرة عند الأطفال المعاقين عقليا والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة " دراسة مقارنة ".

وهـدفت الدراسـة إلى المقارنـة بـين الأطفـال المعـاقين عقليـا والأطفـال الأسوياء في التذكر.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من الإناث فقـط مقسـمة لـثلاث مجموعـات المجموعـة الأولى وتضـم (١٠) مـن المعـاقين عقليـاً (المنغـوليين) المجموعة الثانيـة وتضـم (١٠) مـن الأطفـال المعـاقين عقليـاً لأسـباب أخـرى والمجموعة الثالثة تضم (١٠) من الأطفال الأسوياء.

واستخدمت الباحثة اختبار الـذكاء لوكسـلر، واختبـاراً لقيـاس الـذاكرة البصرية والسمعية قصيرة وبعيدة المـدى ويعتمـد الاختبـار عـلى عـرض (١٦) صورة غير مترابطة مع تسجيل الوقت المستغرق في التذكر.

واستعانت الدراسة باختباري مان ويتني وويلكوكسون لمعالجة البيانات.

وبينت الدراسة قصوراً واضحاً في التذكر لدى الأطفال المعاقين عقليا سواء كانوا منغوليين أو معاقين عقلياً لأسباب أخرى ويزيد القصور لدى المنغـوليين. كما كانت الذاكرة البصرية أفضل لدى المعاقين عقلياً من الذاكرة السمعية وأيضا تتساوى الذاكرة قصيرة وبعيدة المدى لدى المعاقين عقلياً.

١٠ – دراسة: ليزا وجيس *Lisa & Jess* (١٩٩٤):

بعنـوان: دراسـة مـدى آثـار التغذيـة الراجعـة لـلأداء عـلى اسـتخدام إستراتيجية الذاكرة على دقة الاستدعاء لدى التلاميـذ المعـاقين عقليـاً (القـابلين للتعلم) والعاديين، واستهدفا الكشـف عـن أثـر التغذيـة المرتـدة الفوريـة عـلى إستراتيجية التشفير ومهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام لدى التلاميـذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والعاديين، وأجـرى البحـث عـلى عينـة قوامهـا (٦٩) تلميذاً منهم (٣٣) تلميذاً معاقاً عقلياً (قابلاً للتعلم)، (٣٦) تلميذاً عاديـاً من الصف الثالث الابتدائي، تراوحت أعمارهم الزمنيـة مـا بـين (٨.٨-١٣.٦) سنة، تم تجانس التلاميذ المعاقين عقلياً مـع التلاميـذ العـاديين في العمـر العقـلي والمستوى الاقتصادي الاجتماعـي، كـما تـم تقسـيم العينـة الكليـة إلى (مجموعـة تجريبية أولى من التلاميذ المعاقين عقلياً الذين تلقوا تغذية مرتدة فورية ـ مجموعـة ضابطة أولى من التلاميذ المعاقين عقلياً الذين لم يتلقوا تغذية مرتدة فورية

مجموعة تجريبية ثانية من التلاميذ العاديين والذين تلقوا تغذية مرتدة فورية ـ مجموعة ضابطة ثانية من التلاميذ العاديين الذين لم يتلقوا تغذية مرتدة فورية) وتم استخدام (مصفوفة رافن الملونة لقياس الذكاء ـ مهام استراتيجيات الذاكرة مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام) ، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للمعاقين عقلياً والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة للمعاقين عقليا في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانه لصالح المجموعة التجريبية من العاديين التي دعمت بالتغذية المرتدة الفورية، ثم لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية المرتدة الفورية من المتخلفين عقليا ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من المعاقين عقليا في درجات مهام استخدام إستراتيجية الذاكرة.

١١- دراسة : توماس *Thomas* (١٩٩٥)

بعنوان: تجهيز الذاكرة الإجرائية بجهدٍ وآلياً لدى التلاميذ المعاقين عقليا والعاديين.

وهدف إلى فحص تجهيز الذاكرة الإجرائية والآلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا والعاديين من خلال مجموعة من الأشكال الهندسية: (مثلث ـ مربع ـ دائرة ـ مستطيل)، وأجرى البحث على عينة قوامها (٦٠) تلميذاً متخلفاً عقلياً (قابلاً للتعلم)، (٦٠) تلميذاً متخلفاً عقلياً (قابلاً للتدريب)، (٦٠) تلميذاً عادياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١٥) سنة، تم تدريب أفراد العينة

على القيام بإكمال مهام معرفية تتمثل في استدعاء الأشكال، اختبارات نقل الأشكال، واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين واختبار ت لمعالجة البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق التلاميذ العاديين على التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) في تجهيز المعلومات المتمثلة في إكمال مهام (استدعاء الأشكال ـ اختبارات نقل الأشكال)، بينما تفوق المعاقون عقليا (القابلون للتعلم) على المعاقين عقلياً (القابلين للتدريب) في ذلك، مما يؤكد على فاعلية المدخل المعرفي في تحسين الأداء الأكاديمي لدى العاديين والمعاقين عقلياً، وتأثرت الذاكرة الآلية والإجرائية بالمستوى النهائي حيث كان له على كم المعلومات واسترجاعها لدى التلاميذ المعاقين عقلياً والعاديين.

١٢- دراسة : كونيرز وآخرين *Conners, et al.* (١٩٩٨):

بعنوان التمثيل المعرفي للحركة لدى الأفراد المعاقين عقليا " دراسة مقارنة ".

وهدفت الدراسة إلى مقارنة ميل الأفراد لإظهار تأثير حركي تمثيلي بين المعاقين عقلياً والعاديين. وشملت الدراسة (١٥) متخلفاً عقلياً من ذوى التخلف المتوسط، و(١٥) من العاديين، وتم إجراء مقارنة لتحديد ميلهم نحو إظهار تأثير حركي تمثيلي عند مشاهدتهم لمجموعة من الأشخاص يؤدون حركات تمثيلية معينة.

واستعانت الدراسة باختبار ت لمعالجة البيانات. وأوضحت نتائج الدراسة: أن المعاقين عقليا قاموا بعمل الحركات التمثيلية كما فعلها العاديون على الرغم من أن تحول الذاكرة كان لديهم قليلاً.

١٣- دراسة : أيمن أحمد المارية (١٩٩٩):

بعنوان مدى فعالية طريقة المواضع المكانيـة في رفـع كفـاءة التـذكر لـدى الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم).

كان هدف الدراسة إعداد برنامج تدريبي يعمل عـلى رفـع كفـاءة التـذكر لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم).

وشملت العينة (٦٠) طفـلاً وطفلـة مـن أطفـال التربيـة الفكريـة. وتـم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، تراوحـت أعمارهـم مـا بـين (٩ :١١) سنة بمتوسط ذكاء ما بين (٥٠ –٧٠) ، وكان الهدف الرئيسي تنمية البناء العقـلي باستخدام معينات الذاكرة (طريقة المواضع المكانية) حيث سـمح العمـل بهـذه الطريقة باستخدام معينات الذاكرة الداخلية والخارجية.

واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين الأحـادي واختبـار ت لمعالجـة البيانات. وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة بـين المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة على اختبار الذاكرة البصرية قصيرة المدى لصالح المجموعة التجريبيـة مما يوضح فاعلية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة الذاكرة البصـرية قصـيرة المدى، كما تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضـابطة في مـدى فاعلية طريقة المواضع المكانيـة في رفـع كفـاءة الـذاكرة البصرـية قصـيرة المـدى وبعيدة المدى نظرا لاستخدام مواضع بصرية كمنبهات خارجية.

١٤- دراسة أحمد حسن حمدان (٢٠٠٠):

بعنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم تم تقسمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تراوحت أعمارهم ما بين ١٠ :١٥عاماً واستعانت الدراسة باختبار مان ويتني وويلكوكسون لمعالجة البيانات. وتوصلت الدراسة إلى: أن الذاكرة البصرية أفضل من الذاكرة السمعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعين التجريبية والضابطة في القياس البعدي الثاني لصالح المجموعة التجريبية.

١٥- دراسة حسام محمد الاشموني (٢٠٠٠):

بعنوان: مدي فعالية برنامج تدريبي علي مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات النفسية الأساسية لدي المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) .

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي على مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات النفسية وهى (الانتباه ـ الإدراك ـ التذكر). واشتملت العينة على (٣٢) طفلا من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

والملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ في المستوى التعليمي وقسمت عينة الدراسة لمجموعتين بحثيتين.

واستخدم معد الكتاب في الدراسة المنهج التجريبي، وقد اختار مجموعتين من الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ن = ١٦ لكل مجموعة، واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط واختبار ت لمعالجة البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لكل من القياس (قبلي ـ بعدى) والتجريب (ضابطة ـ تجريبية) في مستوى الانتباه لدى عينة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.

وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لكل من القياس (قبلي ـ بعدى) والتجريب (ضابطة ـ تجريبية) في مستوى الإدراك ـ زمن أداء التجربة لدى عينة من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من القياس (قبلي ــ بعدى) والتجريب (ضابطة ـ تجريبية) على مستوى الإدراك ـ عدد الأخطاء في أداء التجربة لدى عينة من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

عدم وجود تأثير دال لكل من القياس (قبلي ـ بعدى) والتجريب (ضابطة ـ تجريبية) على مستوى التذكر لدى عينة المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم).

١٦ – دراسة عبد الحليم محمد عبد الحليم (٢٠٠٤):

بعنوان: الذاكرة لدى المصابين بالذاتوية *Autism* والمصابين بالتخلف العقلي "دراسة مقارنة ".

استهدفت الدراسة: الكشف عن مدى الذاكرة لدى المصابين بالذاتوية وإمكانية أن تكون الذاكرة لديهم سمة تساعد وتسهم في التشخيص والعلاج وإلقاء الضوء على قدرة من القدرات المعرفية وهي الذاكرة لدى فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي لم تأخذ نصيبها من البحث والدراسة بعد مثل الفئات الأخرى ألا وهي فئة المصابين بالذاتوية.

مقارنة بأقرانهم المصابين بالتخلف العقلي والأسوياء لمعرفة الفرق بين المجموعات الثلاث.

والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في الذاكرة لدى المصابين بالذاتوية من أجل تنمية جوانب الضعف لديهم والاستفادة من جوانب القوة في التعليم والتدريب، وتكونت العينة من ٥٤ فرداً (٣٣ ذكور ٢١ أنثى (تتراوح أعمارهم ما بين ٥ إلى ١٦ سنة **وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات**:

- مجموعة المصابين بالذاتوية وعددهم ١٨ فرداً ١١ من الذكورو٧ من الإناث.
- مجموعة المصابين بالتخلف العقلي وعددهم ١٨ فرداً ١١ من الذكور و٧ من الإناث.
- مجموعة الأسوياء وعددهم ١٨ فرداً ١١ من الذكور و٧ من الإناث.

وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق بين المجموعات في الذاكرة البصرية قريبة المدى لصالح مجموعة الأسوياء، بينما لم توجد أية فروق بين المجموعات في الذاكرة البصرية بعيدة المدى، ولم توجد فروق بين مجموعة المصابين بالذاتوية ومجموعة المصابين بالتخلف العقلي في كل من الذاكرة البصرية قريبة المدى أو الذاكرة البصرية بعيدة المدى . وجود فروق بين المجموعات في الذاكرة السمعية قريبة المدى لصالح مجموعة الأسوياء، بينما لا توجد أية فروق بين المجموعات في الذاكرة السمعية بعيدة المدى، بينما لا توجد فروق بين مجموعة المصابين بالذاتوية ومجموعة المصابين بالتخلف العقلي في كل من الذاكرة السمعية قريبة المدى أو الذاكرة السمعية بعيدة المدى ،وأوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث المصابين بالذاتوية في كل من الذاكرة البصرية قريبة المدى أو الذاكرة البصرية بعيدة المدى، بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث المصابين بالذاتوية في الذاكرة السمعية قريبة المدى لصالح الذكور.

١٧- دراسة رشا السيد عوض الرحماني (٢٠٠٧):

بعنوان: تدريبات الانتباه الانتقائي وأثرها على بعض المتغيرات المعرفية الأخرى لدى المتخلفين عقلياً "القابلين للتعلم".

استهدفت الدراسة: إعداد مجموعة من التدريبات لتنمية الانتباه الانتقائي (السمعي والبصري) للتلاميذ المتخلفين عقلياً. والكشف عن أثر تدريبات الانتباه الانتقائي في تحسين العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم).

وتضمنت الدراسة مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وعددها ٣٠ تلميذاً من التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية ببلطيم، **وقسمت إلى ما يأتي** :المجموعة التجريبية وعددهم١٥ تلميذاً. والمجموعة الضابطة وعددهم ١٥ تلميذاً.

وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء وأعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٣ سنة).

واستعانت الدراسة باختبار ت وأسلوب تحليل التباين ومعامل الارتباط لمعالجة البيانات.

وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لكل من القياس (قبلي – بعدى) والتجريب (ضابطة – تجريبية) على مستوى التذكر لدى عينة من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.

١٨ – دراسة أسامة كمال الدين درويش (٢٠٠٨):

بعنوان: فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية باستخدام الكمبيوتر على بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى المتخلفين عقلياً "القابلين للتعلم".

استهدفت الدراسة: - الكشف عن تأثير كل من نوع التجريب (تجريبية- ضابطة) ونوع القياس (قبلي- بعدى) وتفاعلاتها على متغيرات (الانتباه – الإدراك – التذكر – العدوان – الانسحاب-المهارات الاجتماعية) لدى عينة الدراسة من الأطفال المتخلفين عقلياً.

ومن أجل ذلك الهدف تكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذاً وتلميذه من مدرسة التربية الفكرية ببلطيم والزعفران بمحافظة كفر الشيخ تراوحت أعمارهم ما بين ٩- ١٣ عاماً ، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٢٣) وانحراف معياري قدره (١.١٥) وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٥٥- ٧٠). واستعانت الدراسة بأسلوب تحليل التباين الثلاثي واختبار ت واختبار شافية

وأسفرت نتائج الدراسة: عن وجود تأثير دال لكل من التجريب (تجريبية – ضابطة) ونوع القياس (قبلي- بعدى) وتفاعلاتها على (الانتباه – الإدراك – التذكر – العدوان – الانسحاب-المهارات الاجتماعية) لدى عينة الدراسة من الأطفال المتخلفين عقليا لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثاني:

أ- الهدف والموضوع:

تناولت دراسات المحور الثاني تمييز القدرة على التعلم والتذكر ونقل المعلومات وكذلك أداء عمليات الذاكرة مستخدمة اختبارات للذاكرة قصيرة المدى والذاكرة البصرية والسمعية بالحروف والأرقام وكذلك بعض عمليات

الانتباه الانتقائي ومهارات الاتصال (الانتباه – الإدراك – التذكر) وأثـر التدريب في تحسينها وتنميتها لدى الأطفـال المعـاقين عقليـاً القـابلين للـتعلم – ومقارنتهم بالعاديين كما جاء في بعض الدراسات .

وبهذا يمكن القول أن مجمل هذه الدراسات تناولـت الـذاكرة وعملياتهـا واضطراباتها ، وقد أفادت من الممكن تحسين أداء الذاكرة لدى الأطفال المعـاقين عقلياً القابلين للتعلم ، وقد استفاد معد الكتاب الحـالي مـن بـرامج بعـض هـذه الدراسات في بناء برنامج الدراسة الحالي .

ب- عينة البحوث وحجمها:

وبذلك يمكن القول أن حجم عينة الدراسات تراوح مـا بـين (٢٠-٣٠) طفلاً وطفلةً من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم مما قـد يسـهم بـدوره في عكس رؤية واضحة عن طبيعة مجتمع الدراسة التي تنتمي إليه هذه العينات.

وتتضمن الدراسة الحالية عينـة قـدرها (٢٠) طفـلاً وطفلـةً مقسـمين في مجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة.

ج- الأساليب الإحصائية:

فقد تشابهت معظم الدراسات في استخدام أسلوب تحليل التباين واختبار ت، وهناك دراسات تناولت أسلوب مان ويتني وأسلوب ويلكوكسون.

وسوف تستخدم الدراسة الحالية أسلوبي مان ويتني وويلكوكسون لصغر حجم العينة.

د- النتائج:

❃ اتساع الفارق في القدرة على تعلم المشكلات بين مجموعات الدراسة ويرجع ذلك لنسب ذكاء كل مجموعة، وقد جاء أن ٢٥٪ من المتخلفين بدرجة حادة لم يتمكنوا من تعلم أو إعادة تعلم المشكلات الثلاث وعلى الجانب الآخر كانت المشكلات سهلة بالنسبة لبقية أفراد العينة وبخاصة متوسطي الإعاقة العقلية.

❃ كان المعاقون عقليا أكثر في تمييزهم للوحدات الأقل في الأهمية البنائية من حيث الأفكار عن الأكثر أهمية. وبالنسبة للاستدعاء كان المعاقون عقلياً أقل من المجموعتين الأخريين في الاستدعاء على المستويات الثلاثة للاستدعاء. وبالنسبة للعمر الزمني للمجموعات في مقابل مستوى أهمية الأفكار استنتج أن التلاميذ المتخلفين عقليا قاموا بالاستدعاء بصورة أفضل من المستويين (منخفض، متوسط) الأهمية للأفكار عن التلاميذ العاديين. وبالنسبة للعاديين فقد قاموا بالاستدعاء أفضل من المجموعتين الأخريين (المعاقين عقلياً، والعاديين) في كل مستويات أهمية الأفكار.

❃ المعاقون عقلياً لديهم نقص واضح في إمكانية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى،بينما ظهر القصور بشدة عندما كانت الفقرات غير مترابطة. ذلك لوجود علاقة إيجابية بين الكمية المتذكرة والذاكرة طويلة المدى.

❋ وجود فاعلية لمعينات الذاكرة البصرية في تحسين أداء الرياضيات لدى أفراد العينة المتمثلة في مهارات الشراء باستخدام العملات المعدنية حيث قاموا بتعميم مهاراتهم على مجموعات العملات المعدنية والسلع التي لم يتم تدريبهم عليها من قبل عندما أصبحت معينات التذكر البصرية متاحة، وعندما تم إعادة اختبارهم بعد شهر من التدريب وجد احتفاظهم بنفس كفاءة الأداء .

❋ وجود قصور في القدرة على التذكر لدى المعاقين عقلياً، ومن ثم لوحظ أن مجموعة الأسوياء الثانية كانت أفضلها في القدرة على التذكر وربط الصور بسياق القصة.

❋ الذاكرة البصرية أفضل من الذاكرة السمعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعين التجريبية والضابطة في القياس البعدى الثاني لصالح المجموعة التجريبية.

❋ يمكن تحسين القدرة على التذكر والانتباه من خلال تدريب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ومن ثم يمكن القول أنه يمكن تحسين الذاكرة وعملياتها وخفض حدة اضطراباتها لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" من خلال التدريب على بعض المهام المعرفية واللامعرفية والتي بدورها يمكنها الإسهام في تحسين أدائه المعرفي.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت مهارات اللغة والذاكرة وعملياتها لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم".

١- دراسة ماركيلل واخرين *Marcell et al.,* (١٩٩٢):

بعنوان: فهم اللغة لدي الأفراد ذوي زملة داون والمعاقين عقليا القابلين للتعليم.

استهدفت الدراسة الكشف عن إجابة سؤال فحواه هل يختلف الأفراد ذوي زملة داون عن المعاقين عقليا القابلين للتدريب.

ومن أجل ذلك الهدف تضمنت الدراسة (٢٦) طفلاً ذوي زملة داون (٢٦) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتدريب.

وتم تدريبهم على الكلمات المفردة والجمل البسيطة وتم تحقيق التجانس لأفراد العينة في العمر العقلي ونسبة الذكاء.

واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل التباين ومعامل الارتباط.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الأفراد ذوي زملة داون وذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب أظهروا أداء مماثلاً في مهام التعرف على الكلمة المفردة والفهم للقواعد البسيطة إلا أن الأفراد ذوي زملة داون كانوا أقل

قدرة على فهم الجمل الصعبة نحويا وهو ما يعكس أداء الـذاكرة العاملـة للجمل والكلمات المنطوقة ، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن فهم الجمل كان لـه علاقة موجبة بالقدرة على التعبير اللغوي والذاكرة قصيرة المـدى، كـما أن فهـم الجملة وفهم الكلمة يرتبطا بالحساسية السمعية "الحس السمعي".

٢- دراسة خيري المغازي عجاج (١٩٩٩) :

الموضوع: " أثـر برنـامج التهيئـة اللغويـة عـلى بعـض الأداءات اللغويـة والمعرفية لذوي الاحتياجات العقلية " القابلين للتعلم ".

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عـن فعاليـة برنـامج التهيئـة اللغويـة لذوي الاحتياجات العقلية في تحسين بعـض الأداءات اللغويـة (الفهـم القرائـي لإدراك معني الكلمة- الفهم القرائـي لإدراك معنـي الجملـة- الـذاكرة اللفظيـة للجمـل البسـيطة - وبعـض الأداءات المعرفيـة) الإدراك بمؤشريـه الأخطـاء والزمن والانتباه بمؤشريه الأخطاء والزمن.

وتكونت عينة الدراسة مـن (١٥) تلميـذاً وتلميـذه مـنهم (٩ ذكـور و ٦ إناث) من مدرسة التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ في العام الـدراسي (١٩٩٧- ١٩٩٨) وتراوحت أعمارهم ما بين (١١ سنه و ٤ شهور إلى ١٣ سنه و ٨ شهور) وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٣ – ٦٨) بمتوسط قـدرة (٦٢) عـلى مقيـاس ستانفورد بنية للذكاء (تعديل مصري عبد الحميد حنورة ، وكمال إبراهيم مـرسي الصورة ل، م مراجعة ١٩٦٠) .

واستخدم أسلوب تحليل التباين واختبار ت لتحليل النتائج وقد توصلت الدراسة إلي وجود تأثير فعال وإيجابي لبرنامج التهيئة اللغوية لذوي الاحتياجات العقلية " القابلين للتعلم " في تحسين مجمل الأداءات اللغوية **متمثلة في** :-

- الفهم القرائي المصور (وإدراك معني الكلمة) ـ الفهم القرائي المصور (إدراك معني الجملة).- الذاكرة للجمل البسيطة - انتقال واضح لأثر التدريب في تحسين مجمل الأداءات **متمثلة في:**

أ - الإدراك بمؤشريه (الأخطاء ـ الزمن) .

ب- الانتباه بمؤشريه (الأخطاء- الزمن) .

٣- دراسة صابر عبد الحليم عبد الحي عامر (٢٠٠٥):

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي للإدراك البصري والسمعي في علاج عيوب النطق والكلام لدي التلاميذ المعاقين ذهنياً " القابلين للتعلم ".

استهدفت الدراسة: التعرف على مستوى الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا"القابلين للتعلم" وأعداد برنامج تدريبي يستهدف زيادة فاعلية الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" واختبار اثره في تعديل علاج اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعاقين عقليا"القابلين للتعلم"، وفي تحسين أدائهم اللغوي والكلامي والتواصل مع الآخرين، و محاولة التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليا"القابلين للتعلم" في الإدراك السمعي والبصري .

تكونت العينة في الدراسة الحالية من (٣٠) تلميذاً من التلاميـذ المعـاقين عقليا القابلين للتعلم والذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام بمدرسـة التربية الفكرية ببلطيم قسمت إلي مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما (ن=١٥) وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) وأعمارهـم مـا بـين (٩-١٢) سنه .

ولمعالجة نتائج الدراسة إحصائياً فقد اسـتخدم معامـل الارتبـاط وتحليـل التباين ثنائي الاتجاه واختبار – ت .

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقـة ارتباطيـه دالـة إحصـائياً بـين درجـات الإدراك البصرـي والسمعي ودرجات اضطرابات النطق والكلام لـدى التلاميـذ المعـاقين ذهنياً (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.
- وجود تأثير دال إحصائياً لكـل مـن التجريـب والقيـاس وتفـاعلاتهما في مسـتويي الإدراك البصرـي والسـمعي عـلى مسـتوى أبعـاد كـل مـن (التوقـف أثنـاء الكـلام - تكـرار الصـوت المفـرد - تكـرار الكلـمات والألفاظ والعبـارات - تكـرار المقـاطع الصـوتية - السرـعة الزائـدة في الكـلام - الإقـلاب والإبـدال - عيـوب الحـذف والإضـافة - اللدغـة بجميع أشكالها - التردد أو الرته في الكـلام - عسرـ الكـلام) والدرجـة الكلية لدي التلاميذ المعاقين ذهنيـاً (القـابلين للـتعلم) لصـالح متوسـط درجات المجموعة التجريبية.

تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثالث:

أ- الهدف والموضوع:

دارت أهداف تلك الدراسات حول مهارات اللغة والذاكرة وعملياتها لدى الأطفال المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم" وتأثير كل منهما في الآخر أي أنه بتحسين الأداء في بعض جوانب المهارات اللغوية يؤدي بالتالي إلى تحسين أداء الذاكرة ، وكذلك تحسين الأداء لبعض العمليات العقلية يؤدي إلى الأداء الجيد للمهارات اللغوية وعلاج بعض العيوب بها .

ب- عينة البحوث وحجمها:-

يمكن القول أن عينة الدراسات تراوحت ما بين (١٦-٣٠) طفلاً وطفله من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم مما قد يسهم بدوره في عكس رؤية واضحة عن طبيعة مجتمع الدراسة التي تنتمي إليه هذه العينات.

وتتضمن الدراسة الحالية عينة قدرها (٢٠) طفلاً وطفلة مقسمين في مجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة.

ج- الأساليب الإحصائية:

فقد تشابهت معظم الدراسات السابق ذكرها في استخدام أسلوب تحليل التباين واختبار ت ، وهناك دراسات تناولت أسلوب مان ويتني وأسلوب ويلكوكسون.

وسوف تستخدم الدراسة الحالية أسلوبي مان ويتني وويلكوكسون لصغر حجم العينة.

د- **النتائج:**

❋ وفي هذا الإطار ؛ فقد توصلت إلى أن الأفراد ذوي زملة داون وذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب أظهروا أداء مماثلاً في مهام التعرف على الكلمة المفردة والفهم للقواعد البسيطة.

❋ أوضحت أهمية استخدام التشفير الصوتي في الأداء على مهام الذاكرة العاملة مما يمكن بدوره أن يعالج مشكلات القراءة.

❋ تبين وجود تأثير دال إحصائياً لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما في مستويي الإدراك البصري والسمعي على مستوى أبعاد كل من (التوقف أثناء الكلام - تكرار الصوت المفرد - تكرار الكلمات والألفاظ والعبارات - تكرار المقاطع الصوتية - السرعة الزائدة في الكلام - الإقلاب والإبدال - عيوب الحذف والإضافة - اللدغة بجميع أشكالها - التردد أو الرته في الكلام - عسر الكلام) والدرجة الكلية لدي التلاميذ المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة :

✓ **أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة:**

- **بالنسبة للهدف:**

من خلال تحليل معد الكتاب للدراسات والبحوث السابقة السابق عرضها خلص إلى صياغة هدف الدراسة الحالية في الوقوف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

- بالنسبة لعمر العينة الزمني والعقلي:

وقع اختيار معد الكتاب على عينة من الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في المدى العمري مابين(١١ : ١٥) كعمر زمني ، ومن (٦ : ٨) كعمر عقلي. وهو ما تتضمنه مدارس التربية الخاصة للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

- بالنسبة لحجم العينة

وقع اختيار معد الكتاب على عينة قدرها (ن=٢٠) من الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) قدرها ٣٠ طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" من مدارس التربية الفكرية بمحافظة كفر الشيخ ، حيث يتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي.

- بالنسبة للأدوات :

في ضوء أدوات الدراسات السابقة، وقع اختيار معد الكتاب على الأدوات الآتية:

١- برنامج تحسين المهارات الأساسية اللغة العربية إعداد معد الكتاب.

٢-اختبار المهارات الأساسية للغة العربية إعداد معد الكتاب.

٣- اختبار عمليات الذاكرة . إعداد / السعيد عبد الخالق عبد المعاطى – وليد السيد خليفة.

٤- اختبار ستانفورد – بنية لقياس الذكاء "الصورة المختصرة" ترجمة مصرى حنورة.

٥- مقياس المستوى الإجتماعي الثقافي الإقتصادي . إعداد/محمد محمد بيومى خليل(٢٠٠٠).

٦- مقياس السلوك التكيفي - تعريب وتقنين فاروق صادق (١٩٨٥).

- **بالنسبة لفروض الدراسة:-**

وفي إطار نتائج الدراسات والبحوث السابقة صاغ معد الكتاب فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:-

١- **الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للأداء لصالح المجموعة التجريبية على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

٢-**الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للأداء لصالح المجموعة التجريبية على اختبار عمليات الذاكرة(التشفير – الاستدعاء – التعرف).

٣- **الفرض الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء لصالح القياس البعدى على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

٤- **الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء لصالح القياس البعدي على اختبار عمليات الذاكرة(التشفير – الاستدعاء – التعرف).

- **بالنسبة للأساليب الإحصائية :**

وفي ضوء ما أتيح لمعد الكتاب من معرفة للأساليب الإحصائية التي تناولتها بعض الدراسات والبحوث السابقة، أمكن معد الكتاب تحديد أفضل الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات دراسته ، فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة نظراً لصغر حجم عينة الدراسة الحالية، **كما يلي:**

- **الإحصاء الوصفي المتمثل في:** المتوسط، الانحراف المعياري.
- اختبار مان ويتنى *Mann-Whitney* للكشف عن دلالة الفروق وذلك عندما تكون العينتان غير مرتبطتين (تجريبية ـ ضابطة).

○ اختبار ويلكوكسون *Wilcoxon* للكشف عن دلالة الفروق وذلك عندما تكون العينتان مرتبطتين(قبلي-بعدي) (بعدي-تتبعي) (فؤاد البهي السيد ١٩٧٩، ٣٥٤-٣٥٨).

بالنسبة لتفسير النتائج:-

سيستفيد معد الكتاب من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية واختبار صحة فروضها.

الفصل الخامس
البرنامج التدريبي برنامج تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

البرنامج التدريبي:-

إن تحسين المهارات الأساسية للغة العربية من خلال اكتساب المعلومات وتخزينها ثم الاحتفاظ بها ثم استدعاؤها واسترجاعها هي الوظيفة الرئيسية للذاكرة (الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها وذلك من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي التشفير أو التخزين، والاحتفاظ ثم الاسترجاع وعموماً فإن العمل على تحسين مهارات التواصل اللغوي من خلال تحسين المهارات اللغوية الأساسية يؤدى بالأطفال المعاقين عقلياً إلى شحن الذاكرة بكلمات جديدة ومعان جديدة ويساعدهم على فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل، ومع التكرار والاستخدام الأمثل لإستراتيجية التعلم يساعد ذلك في تحسين أداء الذاكرة وعمليات الذاكرة، أي أن التواصل اللغوي الأفضل يؤدى إلى أداء أفضل للذاكرة .

لذا قام معد الكتاب قبل إعداد البرنامج بالاطلاع على مجموعة من البرامج السابقة والتي استخدمت لتحسين وتنمية المهارات الأساسية للغة العربية وقد استفاد منها في تحديد الإطار النظري للبرنامج وأسسه وتحديد خطواته وسيعرض الباحث لتلك البرامج.

وقد استخدمت بعض البرامج لتنمية المهارات الأساسية للغة العربية لذوى الاحتياجات الخاصة وسوف يعرض معد الكتاب مجموعة من البرامج المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية أفادته في بناء محتوى البرنامج المعد في **الدراسة الحالية منها ما يأتي :-**

أورد محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) المهارات المتضمنة في برامج تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال العاديين فيما يأتي :-

- **تنمية مهارات الاستماع وتتم من خلال :-**

أ- الاستماع للآيات القرآنية وحفظها وترديدها .

ب- الاستماع إلى القصص المسجلة والروايات التي يرويها المعلم .

ج- الاستماع إلى الأناشيد الشعبية وتمييز موسيقاها .

د- الدق على (الزجاج – الحديد – الخشب) وتمييز الطفل له .

هـ- استخدام (لعبة الهمس) وهى أن يهمس المعلم في أذن الطفل بكلمة ثم يهمس بها في أذن جاره وهكذا .

و- استخدام (لعبة من أنا) وهى أن يقوم الطفل بتقليد صوت (قطار – سيارة – ديك).

ويقوم الأطفال بالتعرف على الصوت الصادر منه .

- **تنمية مهارة الكلام والتحدث وتتم من خلال :-**

أ- الأناشيد الملقاة بصورة جماعية من الأطفال تحسن من لغتهم .

ب- القصص المصورة التي يقوم المعلم بسردها ثم يتناوبه الطفل .

ج- التمثيليات وتقليد الكبار.

د- لعبة التليفون (المحادثة بين طفلين).

هـ- أن يرسم الطفل ما يتخيله ثم يقوم بوصفه .

- **التهيؤ للقراءة وتتم من خلال:-**

أ- تعرف الأطفال على الصور وأجزائها يمهد لتعرفهم على الكلمة وحروفها .

ب- يعرض المعلم على الأطفال صوراً ذات أجزاء ناقصة (سيارة بلا إطارات – كرسي ينقصه رجل)، ويتعرف الأطفال على الأجزاء الناقصة مما يمكنهم ، فيما بعد ، من تجريد الحرف في الكلمة المقررة والتعرف على الكلمات الناقصة .

ج – الربط بين بطاقات عليها صورة وبطاقة عليها مدلول لغوى.

د- عرض بطاقات الحروف المتقاربة والتعرف على الاختلاف فيما بينها مثل(ج ، ح ، خ).

هـ- التدريب على قراءة الصور المتضمنة في قصة مصورة أو صور متمايزة متتالية من اليمين إلى اليسار.

- **التهيؤ للكتابة و تتم من خلال:**

أ- حل المتاهات البسيطة والمناسبة والمتدرجة من السهل إلى الصعب، مثل إيصال الولد لبيته والبنت إلى دميتها والسيارة إلى محطة البنزين وهكذا.

ب- التحديد بالأقلام حول الأشكال .

ج- المرور بالأصابع على الكلمات أو الحروف.

د- التحبير باستخدام القلم الرصاص على بعض الأشكال الهندسية الباهتة.

هـ- إيصال النقاط وتتبع الخطوط من اليمين إلى اليسار.

و- نشاط إكمال الصور ونقلها إلى صفحات أخرى .

ز- استخدام ألعاب مونتسرى (مثل صندوق الأشكال الهندسية والأوزان و توصيل الأربطة). (محمد رفقى عيسى،١٩٨٧م: ١٢٠-١٣٥).

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في التعرف على تحديد ما يمكن تحسينه من المهارات الأساسية للغة العربية وخاصة الاستماع والقراءة والتحدث وكذلك الخطوات التي يجب إتباعها في التهيؤ للكتابة والتدريب عليها.

وقد أورد على أحمد مدكور (١٩٩٣) أساليب تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال العاديين من **خلال فنون اللغة الأربعة على النحو الآتي**:-

١- الاستماع:-

لكي يكتسب الأطفال مهارات التمييز السمعي يجب إتاحة الفرصة لهم للتدريب **على مجموعة من الأنشطة منها** :-

أ- **تعرف الأصوات المختلفة في البيئة**: كصوت الماء والإنسان والحيوان و التمييز بينها.

ب- **تمييز صوت معين من بين أصوات كثيرة**: مثل تمييز صوت الأم من بين مجموعة من النساء.

ت- نطق الحروف والكلمات المسموعة نطقاً صحيحاً .

ث- تكوين جمل أو جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المسموعة.

ج-قيام الطفل بحركة أو بأداء تمثيلي يعبر به عن معنى الكلمة المسموعة مثل: اجري، فيبدأ في الجري، وهكذا.

ح-إعادة سرد القصة التي حكيت له و وصف شخصياتها والإجابة عن أسئلة تتعلق بأجزاء قصة استمع إليها.

٢- <u>الكلام</u>:-

يكتسب الأطفال الأنشطة التي تحقق مهارات الكلام والتحدث من خلال ما يأتي:-

أ-التدريب على المحادثة والمناقشة و قص القصص وكتابة الكلمات البسيطة .

ب-إثارة دوافعهم إلى الكلام من خلال الصور الذهنية أو الرسائل .

ج-تدريبهم تدريباً عملياً على عمليات البيع والشراء وفي جلسات التحدث مع الأصدقاء.

د-التدريب على اختيار الألفاظ والجمل للتعبير .

هـ-التدريب على وصف مشاعرهم والتعبير الحر عن كل ما يجول بداخلهم .

٣- <u>التدريب على القراءة ويتم من خلال ما يأتي</u>:-

أ-تهيئة الطفل ذهنياً ونفسياً بإثارة مشكلة يمكن حلها عن طريق قراءة الموضوع الذي يتم اختياره .

ب-الاستعانة بالمفردات والمعاني التي اكتسبها الطفل قبل التحاقه بالمدرسة وذلك يجعلها مادة للحديث والقراءة .

ج-البدء بالاستماع، ثم التحدث، ثم القراءة، ومن المنطق الطبيعي أن يكون البدء بالقراءة الجهرية.

د-معظم الأطفال ينتقل من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة عن طريق المرور بمرحلة يحركون فيها شفاهم، أو يهمسون خلال القراءة الصامتة.

هـ-الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الصامتة خاصة بعد السيطرة على مهارات القراءة الجهرية، وبدء ميلهم إلى استبعاد الجهر بالقراءة، خاصة عندما يعتمدون على أنفسهم.

٤- <u>التدريب على الكتابة ويتم من خلال ما يأتي:</u>-

أ- ملاحظة الطفل للكلمة ونطقها.

ب- إغماض الطفل عينيه، والتفكير كيف تبدو الكلمة، وهذا يعنى رسم صورة عقلية لها.

ج- النظر إلى الكلمة مرة ثانية ،ومراجعة تهجيتها مع نفسه.

د- كتابة الكلمة من الذاكرة ، مع استمرار التفكير في شكلها.

هـ- مراجعة هجاء الكلمة بعد كتابتها.

و-كتابة الكلمة مرة ثانية بطريقة صحيحة(على أحمد مد كور، ١٩٩٣م :١٨ - ٦٤.

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في تحديد الخطوات العملية المناسبة لتدريب التلاميذ على المهارات الأساسية للغة العربية، والأساليب الأكثر فاعلية والتي تؤدي إلى تحقيق نتائج واستجابات عالية من التلاميذ في أقل وقت.

وتشير دراسة توماس *thomas* (١٩٩٤) إلي وصف مفصل عن كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في صورة برنامج تدريبي، **ولكي يكون ذا فعالية لابد أن تتوافر فيه الشروط الآتية:-**

أ-تحديد القدرة الحالية للطفل المعاق عقلياً (العقلية واللغوية).

ب-تعليم الطفل المهارات اللغوية من خلال التقليد والتعزيز بشرط مواءمة اللغة المقدمة له مع بيئته.

ج-تقديم أنشطة مثيرة لتفكيره وتنمية لغته تتمثل في عرض النباتات والحيوانات المحيطة به البصرية والملموسة.

د-استخدام استراتيجيات اللعب من خلال لعب الأدوار والأنشطة الاجتماعية لتنمية المهارات اللغوية ، ويفضل إشراك العاديين.

هـ- استخدام الأشياء والألوان المتناقضة مثل: (كبيرو صغير ـ أبيض وأسود ـ طويل وقصير).

و-يفضل إشراك أولياء الأمور في البرنامج اللغوي المستخدم حتى يكون ذا فعالية في إكسابهم المهارات اللغوية وخاصة الأمهات.

ز-استخدام القصص المشوقة والتي تعمل علي إكسابه المهارات اللغوية وتعديل سلوكه.

ح-استخدام الكلام المعمم والتلقائي وتحديد هوية الأشياء المناسبة وتقديمها في صورة مثيرة .

ط-التأكيد علي تعزيز الطفل المعاق عقليا عند نطقه وتحسن لغته.

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في التعرف على الفنيات المناسبة للتلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) في التدريس والتي من أهم تلك الفنيات (التعزيز – التقليد – التشويق – استخدام المثيرات).

وقد أوردت كريستين مايلز -(١٩٩٤)مبادىء (أسس)إستراتيجية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا **فيما يأتي**:-

أ-يمكن تعليم المعاق عقليا نطق الكلمات والجمل عن طريق تقليده للمعلم مباشرة أو لشريط تسجيل مدون عليه صوت المعلم ويفضل سماعه لصوته مرة أخرى بعد تقليده للمعلم على شريط كاسيت فهذا محبب للمتخلفين عقلياً.

ب-إثارة اهتمامه بالأنشطة المثيرة والممتعة قدر الإمكان.

ج-إثارة الذاكرة السمعية عن طريق استخدام أصوات مطابقة لصور شائعة في بيئة الطفل، ويقارن الطفل بين الصوت المسموع وبين الصورة مثل (قطة ـ قطار ـ عصفور).

د-أن يدرك التميز بين حروف الكلمات المتشابهة مثل (كتاب - كباب - فول ـ غول).

هـ- أن ينطق جملة صحيحة مكونة من كلمتين أو أكثر مثل (هات التفاحة ـ هذه سمكه ـ هذا قلم).

و- التدريب علي التمييز بين الألوان ويفضل نطقها في جملة باستخدام المحسوسات التي تتعلق بالطعام مثل (هذه برتقالة صفراء ـ هذه تفاحه حمراء).

ز- التدريب علي التمييز بين الأصوات مثل الطرق علي (الباب ـ مكتب المعلم المعدني ـ السبورة).

ط- التدريب علي التعبير اللغوي من خلال ما يلمسه ويحسه مثل (حار ـ بارد ـ ناعم - خشن).

ى- التدريب عمليا علي الكلمات المتناقضة باستخدام المحسوسات مثل: (برتقالة فوق الصندوق ـ برتقالة أسفل الصندوق ـ برتقالة خلف الصندوق).

ك-إثارة اهتمامه عن طريق القصص من خلال صور أو نماذج للحيوانات.

ل-التهيؤ للقراءة ويجب أن تكون أول كلمة يجب أن يقرأها اسمه حتى وإن كان من ذوى الإعاقة الشديدة ولا يحتاج التعرف علي الحروف الأبجدية في البداية .

م- التدريب علي القراءة عن طريق الكلمات المصورة فمثلا :يتم تعليق كلمة باب علي باب الفصل وكلمة شباك علي شباك الفصل ، ومن ثم يربط الطفل بين الكلمة ومعناها اللغوي .

ن-التدريب علي الكتابة عن طريق استخدام لوح صغير يدون عليه مجموعة كلمات لها مدلول لغوى ويلازم الطفل هذا اللوح أثناء التدريب. (كريستين مايلز، ١٩٩٤ :٤٩ ـ١١٣). ومن خلال البرنامج السابق تعرف معد الكتاب على أهمية استخدام التقليد للمعلم، وإثارة الذاكرة السمعية، والصور والخبرة الهادفة المباشرة والتنوع في الوسائل التعليمية في تدريب التلاميذ على المهاراتا اللغوية، كما يتضح من البرنامج السابق وجود ارتباط بين العمليات العقلية ومنها عمليات الذاكرة وتحسين مهارات اللغة.

كما أورد نادر فهمي الزيود (١٩٩٥) المهارات التي يكتسبها المعاقون عقلياً عن طريق ما يأتي:-

أ- النمو اللغوي لدى الأطفال.

ب- القدرة علي التعبير اللفظي.

ج-التمييز بين الألوان.

د- التمييز بين الأصوات.

هـ- التآزر الحركي البصري.

و-تنمية الذاكرة البصرية والسمعية.

ز- تنمية القدرة علي الانتباه.

✍ **ويتم اكتساب المعاقين عقلياً للمهارات اللغوية من خلال ما يأتي:-**

أ- إعطاء الطفل المعاق عقلياً خمس صور تمثل إحدى المشاهدات اليومية وتعرض الصور الخمس بصورة مرتبة ترتيباً حسب المشاهد ويسمح للطفل التعبير لغوياً عنها .

ب- تدريب الطفل على التمييز بين الألوان والأحجام، وفي بداية التدريب يركز على لونين وحجمين فقط.

ج- قراءة الكلمات والجمل المصورة وتجريد حروفها والتمييز بين الحروف المتشابهة بقدر المستطاع.

د- المرور بالأصابع على الكلمات والجمل البارزة ومسك القلم والمرور به على الأشكال الهندسية المفرغة . (نادر فهمى الزيود ، ١٩٩٥ : ١٢٤ – ١٢٥).

واتضح لمعد الكتاب من البرنامج السابق أهمية الذاكرة السمعية البصرية و التدريب عليها في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية.

ولقد أورد فاروق الروسان (١٩٩٨) أسس البرامج التربوية لتنمية المهارات اللغوية لذوى الاضطرابات اللغوية والمعاقين عقلياً، **و تتضمن ما يأتي:-**

أ- وضع برامج تربوية فردية مناسبة بعد قياس السلوك اللغوي وتقديم اللغة المناسبة لبيئة الطفل .

ب- تصميم البرنامج والخطة التعليمية على أساسيات ومبادئ التعلم المتمثلة في النظرية السلوكية. أساليب التعزيز الايجابي السلبي أو العقاب أو التشكيل أو التقليد لثبوت فعاليتها في إكساب المعاقين عقلياً وذوي صعوبات اللغة المهارات اللغوية.

ت- سرد القصص والموضوعات المشوقة للأطفال والعمل على تشجيع الأطفال على الحديث عن تلك القصص والموضوعات .

ث- تشجيع الأطفال على الحديث أمام الآخرين، وبفواصل زمنية محددة بين كل كلمة وأخرى.

ج-تقليد الأطفال لنطق الكلمات أو الجمل بطريقة صحيحة أو العمل على تقليد النماذج الكلامية الصحيحة وتعزيزها، وبخاصة إذا ما أستخدم أسلوب تحليل المهارات والمصحوب بالتعزيزات الإيجابية (فاروق الروسان، ١٩٩٨م : ٢٢٣ – ٢٣٥)

وقد تعرف معد الكتاب من البرنامج السابق على الأسس التي يجب إتباعها عند إعداد برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة وكذلك الخطوات المناسبة للتدريب.

ويشير مركز المعلومات الوطني للأطفال والشباب ذوى الصعوبات (٢٠٠١م) إلى كيفية إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) **بالشروط الآتية:**

أ-أن يكون الوالدان جزءاً أساسياً في تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي.

ب-استخدام النماذج المحسة (المادية) المثيرة للاهتمام و التي تتلاءم مع عمر الطفل العقلي ولغته.

ج-تقديم المعلومات في خطوات بسيطة متسلسلة من السهل إلى الصعب ومراجعة كل خطوة مرات عديدة.

د-التركيز على التدعيم والتغذية المرتجعة عند تفوه الطفل باللغة.

وقد راعى معد الكتاب الشروط السابقة في إعداد البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) بعد العرض السابق لأسس تصميم البرامج التدريبية للمهارات اللغوية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم. أعد معد الكتاب برنامجه المستخدم في الدراسة الحالية، **وفق الإجراءات الآتية:**-

١) تحديد أسس بناء البرنامج ، **ويتم ذلك من خلال:**

أ- خصائص التلاميذ المعاقين عقلياً (الأساس النفسي).

ب-طبيعة اللغة بصفة عامة ، والمهارات اللغوية بصفة خاصة (الأساس اللغوي).

جـ-الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة (الأساس التربوي).

د- الثقافة السائدة وطبيعة المجتمع.

٢) تصميم البرنامج المقترح وتحديد مكوناته ، ويتم ذلك في ضوء ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة ،**ويتطلب تكوين البرنامج تحديد**:

أ- **الأهداف**: وهى المهارات الأساسية للغة العربية ، ويهدف البرنامج إلى تنميتها.

ب- **المحتوى**: وهو الذي تكتسب بواسطته المهارات.

جـ- الوسائل التعليمية، والأنشطة **اللغوية** التي تتطلبها عملية تدريس البرنامج.

التقويم البنائي (التغذية المرتجعة).

٣) تحديد مدى فاعلية البرنامج ، **ويستلزم هذا**:

أ- اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية.

ب-تطبيق الاختبارين(اختبار المهارات الأساسية للغة العربية واختبارات عمليات الذاكرة) على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً.

جـ- تدريس البرنامج ثم تطبيق الاختبارين(اختبار المهارات الأساسية للغة العربية واختبارات عمليات الذاكرة) تطبيقاً بعدياً.

د- رصد النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

ملخص جلسات البرنامج

رقم الوحدة	اسم المهارة	الجلسة	عنوان الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
		الأولى	التعريف بالبرنامج	تقديم الذات- التدعيم- التغذية المرتدة- الواجب المنزلى .	٣٠-٣٥
الأولي	استماع	الثانية	التمييز الصوتي بين الكلمات	التدعيم الإيجابى- التغذية المرتدة - الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الثالثة	تابع التمييز الصوتي بين الكلمات	التدعيم الإيجابى- التغذية المرتدة - الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الرابعة	إختيار العنوان المناسب للموضوعات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الخامسة	تابع إختيار العنوان المناسب للموضوعات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		السادسة	تحديد الأفكار الفرعية	التغذية المرتدة - التدعيم-النمذجة- الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		السابعة	تابع تحديد الأفكار الفرعية	التغذية المرتدة- التدعيم-النمذجة- الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥

الثانية	التحدث	الثامنة	التمييز بين الأصوات	التغذية المرتدة - التدعيم-النمذجة- الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		التاسعة	التعبير بالكلمات المناسبة	التغذية المرتدة - التدعيم- الواجب المنزلي	٣٠-٣٥
		العاشرة	تابع التعبير بالكلمات المناسبة	التغذية المرتدة - التدعيم- الواجب المنزلي	٣٠-٣٥
		الحادية عشرة	مراجعة على مهارة التحدث	التغذية المرتدة - التدعيم-النمذجة- الواجب المنزلي.	٤٠-٤٥
الثالثة	القراءة	الثانية عشرة	فهم معاني الكلمات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الثالثة عشرة	تابع فهم معاني الكلمات	التدعيم-التغذية المرتدة - النمذجة- الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الرابعة عشرة	فهم معاني الجمل	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الخامسة عشرة	تابع فهم معاني الجمل	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥

		السادسة عشرة	مراجعة على تدريبات مهارات القراءة	النمذجة- التدعيم- التغذية المرتدة	٤٠-٤٥
الرابعة	الكتابة	السابعة عشرة	الكتابة النظيفة بترتيب ونظام على السطور	التدعيم-النمذجة-الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الثامنة عشرة	كتابة الهمزات وبعض علامات الترقيم	التدعيم-النمذجة-الواجب المنزلي.	٣٥-٤٠
		التاسعة عشرة	مراجعة على الكتابة	النمذجة-التدعيم-الواجب المنزلي.	٤٠-٤٥
		العشرون	الجلسة الختامية	- التطبيق البعدي لاختباري ١- مقياس الذاكرة ٢- المهارات الأساسية للغة العربية	٣٠-٣٥

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى:-

عنوان النشاط: جلسة تمهيدية – تعريف الأطفال بماهية البرنامج.

الهدف من الجلسة : في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادرًا على أن :

- التعارف بين معد الكتاب وأفراد المجموعة .
- تشجيع الأطفال التلاميذ على الحضور لجلسات البرنامج .
- تحقيق جو من المودة والثقة بين معد الكتاب والمجموعة .
- تحضير التلاميذ للمشاركة في البرنامج .
- إثارة التشويق لديهم للتعرف على مهارات اللغة العربية فنيات الجلسة :-
- تقديم الذات .
- التدعيم .
- التغذية المرتدة .
- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة : (٣٠ – ٣٥ دقيقة)

إجراءات الجلسة:

تسير الجلسة وفق الإجراءات الأتية:-

- رحب معد الكتاب بالأطفال .
- قام بتعريف نفسه للأطفال – الاسم – المهنة – مكان العمل .
- طلب من كل طفل أن يعرف نفسه . بذكر اسمه ، فصله ، مدرسته .

- التعارف الكامل بين الأطفال وبعضهم .
- شرح أهداف البرنامج بشكل بسيط .
- التأكيد على أن البرنامج يشمل قصصاً وأشياء مسلية لهم ومهارات اللغة (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)
- تقديم الحلوى للأطفال وتحفيزهم لحضور الجلسة القادمة.

التقويم :

قام معد الكتاب بطرح سؤال علي الأطفال عما يريدون أن يقوموا به أثناء البرنامج .

الواجب المنزلي :

طلب معد الكتاب من الأطفال أن يذكروا في الجلسة القادمة مهارات اللغة العربية التي تعرفوا عليها في الجلسة الحالية .

الجلسة الثانية:-

عنوان النشاط: التمييز الصوتي بين الكلمات .

الهدف من الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادرا على أن: يميز التلميذ بين الأصوات المتشابهة.

فنيات الجلسة:

- التدعيم الإيجابى .
- التغذية المرتدة .
- النمذجة

- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة: (٣٠ – ٣٥ دقيقة) .

إجراءات الجلسة:

أ - التمهيد : - يجلس معد الكتاب مع التلاميذ ويرحب بهم . ويحثهم على الانتباه لما سيتم عرضه للحصول على التعزيز الإيجابي (التعزيز الإيجابي الذي يقوم به الباحث هو إعطاء التلميذ (حلوى – بسكويت) وهذا يعنى للتلميذ الإحساس بمدى الحب والتقدير مما يشجعه على إنجاز المهام المسندة إليه. أما التعزيز السلبي فهو إعطاء زميله حلوى أو بسكويت دون إعطائه وهذا يمثل تدعيما سلبيا، والتعزيز الإيجابي المستخدم في البرنامج المعد، والذي يمثل التغذية المرتدة الفورية (كلمة برافو مصحوبة بتصفيق) . ، أما التعزيز السلبي فهو جملة (نعيدها تانى – لايا – – – حاول تاني) ثم يقوم الباحث بالتدريب .

ت- **يعرض معد الكتاب كلمات متشابهة في النطق بصوته أمام التلاميذ :** على أن تكون مصحوبة بصور توضيحية ثم تدريب التلاميذ على قراءة وكتابة تلك الكلمات ومعرفة الفرق بين كل كلمتين متشابهتين في النطق بعد عرضها أمامهم واستماعهم لها مفردة وفي جمل سهلة ثم يعزز كل تلميذ حسب استجابته ، وفي حالة تعسر التلاميذ في تلك المهارة تكرر التدريبات المرتبطة بهذه المهارة مرة أخرى .

ج - التدريبات : -

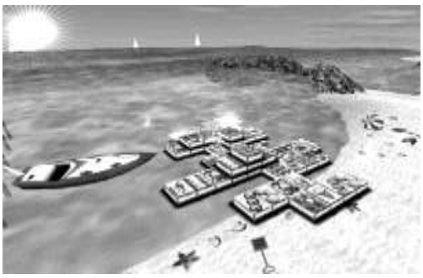
تدريب (١): استمع وانطق

قام معد الكتاب بترديد الكلمات المعبرة عن الصور مع عرض الصور و تكرار ذلك عدة مرات، ثم قيام التلاميذ بنطق الكلمات بعد الاستماع إليها مع عرض الصور (لربط الصور بمدلولها اللفظي)

سيف



صيف .



تدريب (٢): استمع واقرأ

- يعرض معد الكتاب الصور ثم يقرأ الجمل عدة مرات ويستمع التلاميذ للجمل جيداً مع عرض الصور لربط الصور بمدلولها اللفظي ثم يقوم التلاميذ بقراءة الجمل بعد الاستماع إليها.
- السيف حديد .
- نذهب إلى المصيف في الصيف.

تدريب (٣) استمع واكتب في كراستك

قام معد الكتاب بعرض الصور ثم نطق الكلمات مع مراعاة مخارج الحروف والتأكيد على الفرق بين حرفي (س-ص) في النطق والكلمات. ثم نطق التلاميذ الكلمات وتشجيع من ينطق نطقاً صحيحاً .





السيف - - - - - - - - ----------- الصيف - - - - - - -

تدريب (٤): استمع وانطق

- قام معد الكتاب بنطق الكلمات مع التكرار ثم ينطقها التلاميذ بعد الاستماع إليها مع التشجيع والتحفيز .





حرث - - - - - - - - ---------- حرس - - - - - -

تدريب (٥): استمع واقرأ

- عرض معد الكتاب الصور ثم نطق الجمل بعد حث التلاميذ على الاستماع جيداً وتكرار ذلك عدة مرات من معد الكتاب ثم قام التلاميذ بنطق الجمل .
- مع تشجيع التلاميذ قام معد الكتاب بتقديم هدايا وحلوى لمن ينطق جيداً بعد الاستماع.



حرث الفلاح الأرض .



الجندى حرس الوطن .

- كما قام كل تلميذ بالنطق بعد الاستماع بمفرده كلُ على حده مع التأكيد على تمييز التلميذ لمخارج الحروف وأصواتها وأصوات الكلمات.

التقويم:

طلب معد الكتاب من التلاميذ التمييز بين الكلمات المتشابهة بعد عرضها عليهم .

الواجب المنزلي :-

التمييز

موز - لوز

زرع - صرع

سار - صار

الاستجابات

١- أثناء التدريب حقق التلاميذ استجابات مرتفعة.

٢- تعثر أحد التلاميذ وبعد تكرار النطق والاستماع الجيد منه حقق استجابة عالية.

٣- الجداول المرفقة توضح استجابات التلاميذ من خلال الاستماع ثم النطق.

الملاحظات:-

١- أثناء الجلسة قام معد الكتاب بتحفيز التلاميذ على التفاعل معه مع وعدهم بتقديم الحلوى لمن يستمع جيداً كي يستطيع النطق.

٢- عرض معد الكتاب الكلمات والجمل بشكل مبسط وبلغة سهلةمع كثرة التكرار.

٣- ربط معد الكتاب الكلمات بالصور مما كان له الأثر في تحسين استجابات التلاميذ.

٤- مراعاة أن تكرار عرض الصور مهم في تحقيق استجابات عالية من التلاميذ.

٥- النطق الجماعي ثم الفردي له أثر فعال في تحقيق استجابات عالية .

٦- استبعاد أية مثيرات أو مؤثرات مثل الألوان الزاهية أو الأصوات العالية أو التعامل بعصبية أدى لتحقيق التلاميذ لاستجابات عالية.

الجلسة الثالثة:-

عنوان النشاط : تابع التمييز الصوتي بين الكلمات .

الهدف من الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن:-

يميز الطفل بين الكلمات المتشابهة في النطق .

فنيات الجلسة:-

- التدعيم .
- التغذية المرتدة .
- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

إجراءات الجلسة:

أ- راجع معد الكتاب مع الأطفال الواجب المنزلي و بعض الكلمات السابقة سريعاً.

- استخدام الصور التوضيحية.

ب- دعم معد الكتاب التلاميذ بإعطائهم الحلوى والبسكويت .

- التشجيع المعنوي بالكلمات مثل (أحسنت – ممتاز)
- عرض كلمتين متشابهتين في النطق بعد عرضهما أمامهم واستماعهم لهما مفردة وفي جمل سهلة ثم يعزز كل تلميذ حسب استجابته، وفي حالة تعسر التلاميذ في تلك المهارة تكرر التدريبات المرتبطة بهذه المهارة مرة أخرى .
- قام معد الكتاب بحث التلاميذ على الاستماع جيداً وإبعاد أية مؤثرات صوتية قد تعوق استماع التلاميذ ثم قام بنطق الحروف المتشابهة (ض ، د) – (ث،س) ثم نطق الكلمات (ضار– دار)– (حرث – حرس) .
وتكرار ذلك عدة مرات بصوت واضح .

ج- التدريبات:-

١- تدريب (١): استمع وانطق.
- قام معد الكتاب بنطق الكلمات أمام التلاميذ بصوت واضح.
- ثم عرض الصور مع النطق لربط الكلمة بمدلولها.
- قام معد الكتاب بعرض الصور وطلب من التلاميذ التلفظ بالكلمة المعبرة عن كل صورة ثم نطق معد الكتاب الكلمات مرة أخرى مع استماع التلاميذ جيداً ثم قام كل تلميذ بنطق الكلمات.



ضار - دار

- تكرار النطق أمام التلاميذ عدة مرات.

٢- تدريب (٢): استمع وانطق

قام معد الكتاب بنطق الكلمات مع استماع التلاميذ، ثـم نطـق الكلمـة في سياق الجملة مع ترديد التلاميذ ، ثم قام كل تلميذ على حدة بنطـق الجملـة بعـد الاستماع إليه.

التدخين ضار بالصحة.

ذهبت إلى دار خالد.

٣- تدريب (٣): استمع وانطق

دار - ضار

نطق بعض الكلمات المتشابهة ثم يطلب من التلاميذ دون تقديم مساعدة بما يأتي:-

- التمييز السمعي بين كل كلمتين متشابهتين .
- النطق الصحيح لكل كلمتين متشابهتين .

حرث - حرس

ينطق ويميز كل تلميذ على حدة مع التشجيع المعنوي (برافو- أحسنت – شاطر) والتعزيز المادي – بتقديم الحلوى والبسكويت لمن يجيد.

التقويم:-

استمع وانطق

ضار – دار   ظل – ذل   ولد – بلد

يتلقى الإجابات مع تشجيع التلاميذ.

الواجب المنزلي:-

اكتب الجمل التي أخذناها في الجلسة كل جملة مرتين .

الاستجابة:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية خلال التدريبات والتقويم.

٢- نطق التلاميذ ما استمعوا إليه من كلمات نطقاً صحيحاً بعد الاستماع الجيد.

٣- تعثر اثنين من التلاميذ في النطق بعد تكرار الاستماع الجيد وتكرار الكلمات استطاعاً نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

ملاحظات :-

١- التحفيز المعنوي والمادي وليس المادي فقط يحقق نتائج إيجابية مع التلاميذ.

٢- بذل التلاميذ أقصى جهد بعد غرس الثقة في أنفسهم وقدراتهم بأنفسهم وقدراتهم .

٣- قبل معد الكتاب أية استجابة مهما كانت جزئية ويشجع التلاميذ ويجعلهم يبذلون أقصى جهد لديهم.

٤- يساعد جو المرح والتفاؤل على الأداء الجيد.

٥- التدرج من السهل إلى الصعب والبدء بالحروف ثم الكلمات ثم التدرج من السهل إلى الصعب يحقق استجابات عالية.

الجلسة الرابعة:-

عنوان النشاط: (اختيار العنوان المناسب)

الهدف من الجلسة: بعد الانتهاء من الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن:-

يختار التلميذ العنوان المناسب للموضوع الذي يستمع إليه .

فنيات الجلسة:-

- التدعيم .
- التغذية المرتدة .
- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة: من (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

الإجراءات:-

١- رحب معد الكتاب بالتلاميذ وشكرهم علي التزامهم بموعد الجلسة ويطلب منهم الانتباه إليه ،والإجابة عما سيسأل عنه مع التشجيع بعبارات المدح (برافو – ممتاز – أحسنت).

٢- عرض معد الكتاب بعض القصص القصيرة أمـام التلاميـذ والمصـحوبة بصور توضيحية لها – يحثهم على الاستماع إلى القصة ومشاهدة صورها ثم يقوم الباحث بتدريبهم على هذه المهارة.

أ- <u>التدريبات</u>:-

تدريب (١) بدأ معد الكتاب في سرد القصة الأولي علي الأطفال وهي:

(نام فلاح تحت شجرة ليرتاح من التعب، وأخذ يحلم ويتمنى بتحويل كـل ما يلمسه إلى ذهب ليرتاح من تعب العمل في الأرض، وتحقق حلمه وتحول كـل شيء يلمسه إلى ذهب حتـى قابـل أولاده فلمسـهم فتحولـوا ذهبـاً فحـزن، ثـم استيقظ من نومه وحمد الله وشكره وعاد إلى فلاحة أرضه).

- عرض القصة مع تبسيط أسلوبها – وتوضيح أيـة معـاني صـعبة علـيهم ثـم يسألهم.

- عنوان القصة المذكورة .

أ- الذهب أم الأرض .

ب- الأرض أغلى من الذهب .

ج- تلقي معد الكتاب إجابات التلاميذ ثم أوضح أن الأرض وما تنبته مهـم للإنسان أهم من الذهب أي أن العنوان المناسب هو العنوان الثاني (ب).

تدريب (٢)بدأ معد الكتاب في سرد القصة الثانية علي الأطفال:

بأسلوب سهل ومبسط مع تكرار الكلمات الصعبة مثل: (العناء – حملتني – أجلي) أبى يعطف عليّ، ويعمل في النهار من أجلى، ليوفر مأكلي ومشربي وملبسي، وأمي تتحمل العناء من أجلى ،وحملتني في بطنها تسعة أشهر وأرضعتني وسهرت من أجلى .

العنوان المناسب هو:-



- أبى وأمي .
- أسرتي .
- تضحية أبى وأمي من أجلى .
- تلقي معد الكتاب الإجابات مع تشجيع التلاميذ بالتصفيق وتقديم هدايا لمن يجيد الإجابة.

التقويم:-

- عرض نفس القصتين ثم يطلب من التلاميذ أن يحددوا عنوان كل قصة دون أن نعطيهم اختيارات.

- تلقي معد الكتاب الإجابات من كل تلميذ على حده مع التشجيع والتحفيز.

الواجب المنزلي:-

(استمع ثم انطق و أكتب) أحب أبى وأمي - أبى يعمل من أجلى – أمي تتحمل العناء من أجلى .

الاستجابات:-

١- استجابات التلاميذ كانت عالية وبخاصة مع التكرار لعرض القصة.

٢- حدد التلاميذ العنوان المناسب من خلال الاختيارات.

٣- بعد عرض القصة عدة مرات استطاع التلاميذ تحديد عنوانها دون اختيارات للقصتين.

الملاحظات:-

١-استخدام الصور يفيد كثيراً التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- التكرار يؤدي لاستجابات أفضل.

٣- القصص القصيرة أنسب لهم مع استخدام لغة سهلة وبسيطة.

٤- القصص المرتبطة بالواقع اليومي لهم تحقق استجابات عالية وتفيد في تفاعلهم مع الجلسة.

٥- عرض المعاني بشكل واضح ومباشر مع الربط بالبيئة المحيطة يفيد في الاستجابة والتفاعل مع ما يقدم لهم.

٦- القصص تفيد في تفاعل التلاميذ وتجعلهم يشعرون بالمتعة والإثارة والتشويق أثناء تقديم المهارة لهم.

الجلسة الخامسة:-

عنوان النشاط : تابع اختيار العنوان المناسب .

الهدف من الجلسة : في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن يجتاز العنوان المناسب للقصة التى يستمع إليها .

فنيات الجلسة :

- التدعيم .
- التغذية المرتدة .
- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة:من (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

الإجراءات:-

عرض معد الكتاب بعض القصص القصيرة على التلاميذ مصحوبة بالصور وطلب منهم تحديد العنوان من خلال اختيارات مذكورة – مع تدريبهم على هذه المهارة.

♦ تدريب (١) بدأ معد الكتاب في سرد القصة الأولي علي الأطفال:

قال الأسد لابنه الصغير. اسمع يا بني: لقد ولدت لتكون ملكاً بعدى على هذه الغابة ، الكل يخافك ماعدا الإنسان الذي يستطيع أن يصطادك بشبكته .

فقال الابن: سأبحث عن هذا الإنسان ، مشى في الغابة فوجد غزالاً .

فقال له لست إنساناً بل غزال . ثم وجد قرداً. فقال له لست بإنسان ثم قال له دلني على الإنسان . فقال له هاهو ورمى الإنسان على الأسد الصغير بشبكة واصطاده فاستغاث بالقرد فخلصه من الشبكة وشكره الأسد الصغير وقال له سأجعلك حارساً عندما أصير ملكاً على الغابة .



العنوان المناسب لهذه القصة:-

أ- الشبل والإنسان .

ب- القرد والأسد .

تلقي معد الكتاب الإجابات وتشجيع من يجيب إجابة صحيحة.

التقويم:-

عرض القصة السابقة على التلاميذ ثم يطلب منهم تحديد العنوان المناسب دون اختيارات أمامهم.

الواجب المنزلي:- استمع إلي الكلمات التالية ثم انطقها واكتبها:-

- الإنسان أقوى من الأسد بعقله .
- الثعلب حيوان ذكى.

استجابات التلاميذ:-

١- تفاعل التلاميذ مع القصة وبخاصة بعد تقسيمها لأجزاء .

٢- حدد التلاميذ العنوان المناسب بسهولة من خلال الاختيارات.

٣- حدد التلاميذ العنوان المناسب بدون اختيارات بعد تكرار عرض القصة وتقسيمها لأجزاء قصيرة.

الملاحظات:-

١- تقدم القصة الطويلة على أجزاء بعدها يقوم التلاميذ باستيعابها.

٢- القصص المثيرة التي تحتوي على حيوانات مثلاً تجذب انتباه التلاميذ وتجعلهم يستمعون باهتمام وبأقصى درجات التركيز لديهم.

٣- شعور التلاميذ بالمتعة يحقق تفاعلاً وبالتالي استجابات عالية من التلاميذ.

٤- تسلسل أجزاء القصة يفيد في إثارة التلاميذ ويجعلهم يبذلون أقصى جهد.

٥- العرض المبسط المشوق الجذاب يفيد مع التلاميذ .

٦- التحفيز المادي والمعنوي يحقق استجابات عالية.

الجلسة السادسة:-

عنوان النشاط: تحديد الأفكار الرئيسية.

الهدف من الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن : يحدد الأفكار الفرعية لموضوع استمع إليه .

فنيات الجلسة:-

- التغذية المرتدة .
- التدعيم .

- النمذجة .
- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة: من (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

إجراءات الجلسة:-

- البدء بالترحيب بالتلاميذ مع مراجعة سريعة علي الواجب المنزلي.
- قام معد الكتاب بتدعيم الأطفال الذين يتجاوبون معه.
- بد أ معد الكتاب بقراءة أول قصة قراءة جهرية على التلاميذ مع تقسيمها لفقرات ثم طلب منهم تحديد الأفكار مع اختيار من اختيارين – مع تكرار عرض الفقرة والاختيار.

- استمع جيداً :-



قصتنا بعنوان (الصياد والسمكة)

الفقرة الأولى: بدأ معد الكتاب في قراءة الجزء الأول من القصة علي الأطفال بأسلوب سهل ومبسط:

تسلل ضوء النهار وامتلأت شوارع القرية بالناس، وقام الصيادون مع الفجر سعياً إلى الرزق .

- **الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة هل هي:-**

١- الصيادون يذهبون لعملهم . أم

٢- سعى الصيادين لرزقهم فجراً.

تلقى معد الكتاب الإجابات وقدم جوائز فورية التشجيع للإجابات الصحيحة.

الفقرة الثانية:- بدأ معد الكتاب في قراءة الجزء الثاني من القصة علي الأطفال:



خرج الصياد من بيته بعد الضحى يفرك عينيه ويحمل شباكه الممزقة وسار على مهل حتى ذهب لأقرب مكان على حافة البحر. وجلس على الشاطئ وهو كسلان وقال لنفسه : ماذا لو جلست هاهنا وتدافعت الأسماك إلى شباكى.

- **الفكرة الأساسية للفقرة السابقة هل هي:-**

١- الصياد يخرج من بيته .

٢- الصياد الكسول .

تلقى معد الكتاب الإجابات وقدم جوائز لمن أجاب إجابة صحيحة.

الفقرة الثالثة:- بدأ معد الكتاب في قراءة الجزء الثالث من القصة علي الأطفال:

وقعت سمكة كبيرة في شبكة الصياد بعد فترة طويلة ثم هربت منه لأنه تركها في شباكه الممزقة وانشغل بصدفة فارغة تلمع.

- الفكرة الأساسية في هذه الفقرة هل هي:

١- السمكة في شبكة الصياد.

٣- هروب السمكة من شبكة الصياد الكسول.

الفقرة الرابعة:- بدأ معد الكتاب في قراءة الجزء الرابع من القصة علي الأطفال:

عاد الصياد الكسول إلى بيته حزيناً يحمل شباكه الممزقة الفارغة، وكانت أغاني الصيادين تملأ المكان ، فرحة بالرزق الوفير نتيجة لجهدهم الكبير.

الفكرة الأساسية للفقرة السابقة هل هي:-

١- عودة الصياد الكسول إلى بيته حزيناً .

٢- رجوع الصياد إلى بيته .

التقويم :-

قص معد الكتاب القصة كاملة للتلاميذ ثم طلب منهم تحديد الأفكار الفرعية لها .

الواجب المنزلي:-

من منكم يحكى لزملائه القصة وأفكارها في الجلسة القادمة.

الاستجابات:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية وحددوا الفكرة الفرعية للفقرة.

٢- بعض التلاميذ وعددهم ثلاثة تأخرت استجابتهم وبعد تكرار عرض الفقرات وتكرار عرض الاختيارات عليهم وتكرار التدريبات حققوا استجابات صحيحة وحددوا الفكرة الفرعية لكل فقرة.

٣- من خلال التقويم حقق التلاميذ استجابات عالية في تحديد الأفكار الفرعية.

الملاحظات :-

١- تكرار العرض بأسلوب مبسط مع النطق وخاصة للكلمات الجديدة والصعبة يحقق استجابة عالية.

٢- عرض الفقرات بأسلوب مشوق يجعل التلاميذ يستمتعون بالجلسة ويتقبلون كل ما يقوله المعلم.

٣- عرض الصور وربط الفقرة بالصورة يفيد في تحديد التلاميذ للأفكار الفرعية.

٤- التحفيز المعنوي والمادي يسهم في تحقيق استجابات عالية.

الجلسة السابعة:-

عنوان النشاط: تابع تحديد الأفكار الرئيسة.

الهدف من الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن: يحدد الأفكار الفرعية لموضوع استمع إليه.

فنيات الجلسة:-

- التغذية المرتدة.
- التدعيم.
- النمذجة.
- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: من (٣٠ – ٣٥ دقيقة).

إجراءات الجلسة:-

١- الترحيب بالأطفال مع المراجعة علي الواجب المنزلي.

٢- بدأ معد الكتاب بالتمهيد لموضوع الجلسة وقام بسؤالهم: من يذكر القصة التي أخذناها المرة السابقة وأفكارها الجزئية.

٣- قص القصة الآتية على التلاميذ في شكل فقرات وطلب منهم تحديد الفكرة الفرعية لكل فقرة ونذكر لهم على هيئة (اختيار من متعدد).

٥- وبدأ معد الكتاب في قراءة قصة الإناء العجيب علي الأطفال في **شكل فقرات:-**

الفقرة الأولى:-

في إحدى القرى كان هناك رجل يظن أنه بالحيلة يستطيع أن يحصل على ما يريد دون أن يعمل . تعالوا لنرى ما فعل ذلك الرجل.

ذات يوم وقف ذلك الرجل خارج البيت وصرخ بصوت مرتفع. تجمع الناس حوله من كل مكان وسألوه: ما بك يا رجل؟ قال: لقد اخترعت إناء يضاعف حجم الطعام.

وهنا يسأل معد الكتاب الأطفال هل الفكرة المناسبة لهذه الفقرة هي :-

١- الرجل المحتال . **أم** ٢- الإناء العجيب .

تلقى معد الكتاب للإجابات وتحفيز التلاميذ معنوياً (تصفيق – كلمات تشجيع) .

الفقرة الثانية :-

انتشر الخبر في كل أنحاء البلدة وتجمع الناس حول بيت الرجل وقدموا له الطعام مسرورين وطلب منهم أن يعودوا بعد أربع ساعات ليأخذوا أطعمتهم.

وهنا يسأل معد الكتاب الأطفال هل الفكرة المناسبة لهذه الفقرة هي :-

١- بيت الرجل المحتال. **أم** ٢- حيلة الرجل المحتال .

تلقي الإجابات وتقديم جوائز للإجابات الصحيحة.

الفقرة الثالثة:-

وبعد أربع ساعات جاء الناس فوجدوا الرجل يصرخ ويبكى. تعجب الناس وقالوا: أين الطعام؟

قال الرجل:- لقد وضعت الطعام في الإناء ووضعت عليه الغطاء وعندما عدت إليه لم أجده . يبدو أن الإناء قد ابتلعه. غضب الناس وقالوا: وهل يبتلع الإناء الطعام؟ رد الرجل: وهل هناك إناء يضاعف حجم الطعام؟

وهنا يسأل معد الكتاب الأطفال هل الفكرة المناسبة لهذه الفقرة هي:-

١- الإناء ابتلع الطعام . **أم** ٢- بكاء الرجل المحتال .

تلقي معد الكتاب الإجابات مع التشجيع وإعادة عرض الفقرة حتى لا يتعثر أحد في الإجابة.

الفقرة الرابعة:-

أخذ الناس الرجل المحتال إلى القاضي فعاقب الرجل على فعله وأمر بحبسه. ندم الرجل وقرر أن يعمل حتى لا يعرض نفسه للأذى مرة أخرى.

وهنا يسأل معد الكتاب الأطفال هل الفكرة المناسبة لهذه الفقرة هي:-

١- المحتال يأخذ عقابه . أم ٢- عزم المحتال على العمل.

مع تكرار عرض كل فقرة وكذلك عرض الأفكار .

التقويم:-

قص معد الكتاب القصة كاملة على التلاميذ ثم طلب منهم تحديد الأفكار الفرعية لكل فقرة مع تقديم التعزيز المعنوي والمادي للإجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:-

اكتب في كراستك:-

الأفكار الفرعية لقصة اليوم .

الاستجابات:-

١- تعرف التلاميذ على أفكار الفقرات من خلال الاختيارات.

٢-تعثر اثنان من التلاميذ في تحديد الأفكار وبعد تكرار عرض الفقرات وتحديد مقصود الأفكار الفرعية حقق التلاميذ استجابات عالية في تحديد الفقرات.

٣- كانت استجابات التلاميذ عالية أثناء التقويم.

الملاحظات:-

- عرض الصور يسهم بشكل كبير خاصة مع مراعاة أن تحقق الصور شروط الوسيلة الجيدة (الشمول – الوضوح – هدوء الألوان).
- عدم تشتيت التلاميذ وتعرضهم لأية مؤثرات تسهم في زيادة التركيز لديهم مما يجعلهم يحققون استجابات عالية .
- تكرار العرض بشكل مبسط والتدرج يسهم في بذل التلاميذ أقصى جهد لديهم.
- التحفيز المادي والمعنوي مهم للأطفال بشكل عام وللمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بشكل خاص .

الجلسة الثامنة:-

عنوان النشاط: لتمييز بين الأصوات .

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن : يميز بين أصوات الحروف الهجائية المتشابهة.

إستراتيجيات الجلسة:-

- التدعيم .
- النمذجة .
- التغذية المرتدة .
- الواجب المنزلى .

زمن الجلسة : (٣٥ – ٤٠) دقيقة .

إجراءات الجلسة:-

١ – الترحيب بالتلاميذ ومتابعة الواجب.

٢- تدعيم كل من يجيب معه ويردد خلفه سيعطى حلوى وبسكويتا.

٣- نطق الحروف والكلمات المتشابهة في النطق والتي درست في الجلسة السابقة.

– متابعة التلاميذ للنطق مع الترديد.

– تكرار ذلك مع عرض أشكال الحروف المتشابهة باستمرار على التلاميذ .

الحروف :- (د – ض ، ظ – ذ ، ف – هـ ، هـ– ب).

<u>تدريب(١) انطق الحروف والكلمات الأتية :-</u>

قام معد الكتاب بنطق الحروف مع الكلمات وكرر ذلك عدة مرات .

- ثم نطق مع ترديد التلاميذ معه مع التكرار .

د - ض

درب - ضرب

ظ - ذ

ظرف - ذئب

<u>تدريب (٢) انظر الي الصورة ثم انطق الحروف والكلمات التي تحت كل صورة من الصور الاتية:-</u>

قام معد الكتاب بنطق الحروف والكلمات ثم عرض الصور ونطق الحروف والكلمات لكل صورة – مع ربط الكلمة بالصورة مع نطق التلاميذ خلف المعلم وتكرار ذلك عدة مرات مع تشجيع من حقق استجابات عالية .







ف - فيل   هـ - هدهد   ب- بطة

ثم قام معد الكتاب بعرض الصور فقط دون الكلمات وطلب من التلاميذ التعبير عنها بالكلمات.

التقويم:-

هات كلمات تبدأ بالحروف الآتية وأنطقها :-

د - ض - ظ - ذ - ف - ت

الواجب المنزلي:-

أكتب كلمات تبدأ بالحروف الآتية:-

ف - ت - هـ - ب - س - ث

الاستجابات:-

١- من خلال عرض الصور مع النطق وربط الصورة بالكلمة حقق التلاميذ استجابات عالية.

٢- أدى تكرار عرض الصور مع الكلمات إلى استجابة عالية لمن تعثر في البداية من التلاميذ .

٣- حقق التلاميذ من خلال الجلسة استجابات عالية.

الملاحظات:-

١- استخدام الصور يساعد في جذب انتباه التلاميذ وزيادة التركيز لديهم.

٢- تكرار النطق مع التأكيد على مخارج الحروف بشكل سليم يؤدي إلى استجابات عالية من التلاميذ.

٣- يفيد التشجيع المعنوي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل التشجيع المادي سواء بسواء.

٤- العمل على توفير جو من الثقة للتلاميذ وتلقي إجاباتهم وتشجيعهم باستمرار يؤدي لبذل التلاميذ أقص جهد وتحقيق أعلى استجابة ممكنة .

٥- التحفيز والتعزيز باستمرار يشجع التلاميذ على المشاركة باستمرار والتفاعل المستمر.

الجلسة التاسعة:-

عنوان النشاط:- التعبير بالكلمات المناسبة .

الهدف من الجلسة:- أن يستطيع التلميذ في نهاية الجلسة أن يعبر بالكلمات المناسبة عن بعض المواقف البسيطة .

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم .

٢-التشكيل

٣- التغذية المرتدة .

٤- الواجب المنزلى .

زمن الجلسة:- من (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

إجراءات الجلسة:-

تسير الجلسة وفق الإجراءات الأتية:-

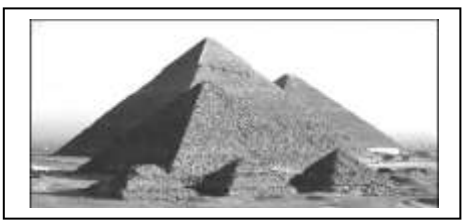
١- الترحيب بالتلاميذ ويذكر لهم الباحث أن من ينصت إلى ما يقوله جيداً ويتجاوب معه سيحصل على جوائز مع كلمات التشجيع .

٢- عرض معد الكتاب بعض الصور على التلاميذ التي تعبر عن مواقف بسيطة وطلب منهم التعبير بالكلمات عن هذه الصور واستمع إلى إجابتهم ، ثم ذكر لهم تعبيرين بالكلمات يختار التلميذ أحدهما .مع تكرار عرض الصور.

تدريب (١):

قام معد الكتاب بعرض الصورة وذكر للتلاميذ الإجابتين ثم تلقى الباحث الإجابات مع تشجيع التلاميذ وتحفيزهم .

من يعبر عن هذه الصورة (يتلقى معد الكتاب الإجابات من التلاميذ) ثم يقول لهم هل هي الأهرامات الثلاثة أم الأهرام.



تدريب (٢):

قام معد الكتاب بعرض الصور ثم عرض الإجابتين وتلقى إجابات التلاميذ - مع التشجيع لهم وكرر ذلك مع كل تلميذ – ثم اصطحب معد الكتاب التلاميذ للغناء لما رأوا العلم الذي يحيونه كل صباح .



- عبر عن الصورة السابقة هل هي علم مصر أم العلم؟

التقويم:-

عرض معد الكتاب الصور على التلاميذ ثم طلب منهم التعبير عنها بكلمات مناسبة.

الواجب المنزلي:-

انطق:-

- الأهرام من آثار مصر.
- القراءة مفيدة للعقل.
- أحيي علم بلدي مصر.

كتب معد الكتاب كل جملة في أعلى الصفحة بالكراسة على أن يقوم التلميذ بتكرار كتابة الجملة حتى تنتهي الصفحة (مع التنبيه على التلاميذ بالقراءة أثناء الكتابة).

الاستجابات:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية.

٢- كانت الكلمات المستخدمة سهلة ويتعامل معها التلاميذ باستمرار، ولذلك لم يتعثر أي تلميذ في الاستجابات.

الملاحظات:-

١- استخدام كلمات سهلة وبسيطة يتعامل معها التلاميذ ومن البيئة المحيطة بهم يحقق استجابات عالية.

٢- تفيد الخبرة الهادفة المباشرة في تحقيق استجابات عالية.

٣- تكرار عرض الصور مع الكلمات يؤدي لتفاعل التلاميذ مع الجلسة.

الجلسة العاشرة:-

عنوان النشاط:- تابع التعبير بالكلمات المناسبة.

الهدف من الجلسة:- أن يكون التلميذ في نهاية الجلسة قادراً على أن يعبر بالكلمات المناسبة عن بعض المواقف البسيطة.

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم

٢- التغذية المرتدة .

٣- الواجب المنزلي .

زمن الجلسة من (٣٥ – ٤٠) دقيقة .

الإجراءات:-

١- شجع معد الكتاب التلاميذ بالثناء عليهم وعلى أدائهم في الجلسة السابقة.

٢- طلب معد الكتاب من التلاميذ قراءة الجمل التي كتبت في الواجب.

٣- عرض معد الكتاب على التلاميذ الصور التي تم عرضها في الجلسة السابقة وطلب منهم التعبير بالكلمات التي تم اختيارها.

٤- عرض معد الكتاب صوراً أخرى على التلاميذ وطلب منهم التعبير عنها بكلمات مناسبة ثم عرض عليهم تعبيرات يختارون منها المناسب.

تدريب (١):

سأل معد الكتاب من يعبر عن الصورة التالية بكلمات، واستمع لتعبيرات التلاميذ وشجعهم ثم قال لهم هل التعبير المناسب التلاميذ أم التلاميذ في الفصل؟



تدريب (٢):

سأل معد الكتاب من يعبر عن هذه الصورة بكلمات، واستمع لتعبيرات التلاميذ وشجعهم ثم قال لهم هل التعبير المناسب التلاميذ يلعبون أم التلاميذ يضحكون.



في نهاية الجلسة استخدم معد الكتاب لغة بسيطة ووضح معنى الكلمات الصعبة مثل الفناء (حوش المدرسة)،ثم تلقى معد الكتاب الإجابات من التلاميذ مع التحفيز والتشجيع .

التقويم:-

عرض معد الكتاب الصور على التلاميذ ثم طلب منهم التعبير عنها بكلمات مناسبة.

الواجب المنزلي:-

انطق ثم اكتب في كراستك:-

- أنا أحب المدرسة .
- نجري في فناء المدرسة .

كتب معد الكتاب كل جملة في أعلى الصفحة بالكراسة على أن يقوم التلميذ بتكرار كتابة الجملة حتى تنتهي الصفحة (مع التنبيه على التلاميذ بالقراءة أثناء الكتابة).

الاستجابات:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية عدا ثلاثة من التلاميذ تعثروا في إدراك معنى الفناء وبعد أن قام معد الكتاب بشرح وتوضيح أن الفناء (حوش) المدرسة حققوا استجابات عالية.

٢- عبر التلاميذ عن الصور مع الاختيارات وبدونها بعد تكرار عرضها عليهم.

الملاحظات:-

١- عرض الصور يسهم في تحقيق استجابات عالية.

٢- استخدام كلمات بسيطة وتوضيح معاني المفردات الصعبة يجعل التلاميذ يتفاعلون مع الجلسة وبالتالي يحققون استجابات عالية.

٣- استخدام كلمات مرتبطة بالبيئة مع الخبرة الهادفة المباشرة يفيد في تحقيق استجابات عالية من التلاميذ.

الجلسة الحادية عشرة:

عنوان النشاط: مراجعة علي مهارات التحدث.

الهدف من الجلسة: في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادرا علي أن:-

- يميز بين أصوات الحروف المتشابهة في النطق.
- يعبر بالكلمات الهجائية المناسبة عن بعض المواقف البسيطة.

فنيات الجلسة:-

-التغذية المرتدة .

-التدعيم.

-الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: من(٤٠-٤٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

- **الترحيب بالتلاميذ وتشجيعهم بقوله**: من يجيب معي سيحصل علي جوائز.

-مراجعة التدريبات التي تمت دراستها في الجلسات السابقة الخاصة بمهارات التحدث – عرض معد الكتاب- التدريبات على هيئة مراجعة بشكل مختصر مع تكرار الكلمات الصعبة.

- تلقى معد الكتاب الإجابات مع تشجيع التلاميذ.

التقويم:-

-هات كلمات تبدأ بالحروف الآتية وانطقها

(د-ض-ظ-ذ-ت-ط)

الواجب المنزلي:-

-هات كلمات تبدأ بالحروف الأتية وانطقها وأكتبها

(س-ث-ت-ط-ق-ك)

الاستجابات:-

- حقق التلاميذ استجابات عالية في جلسة المراجعة حيث إن التدريبات درسها التلاميذ من قبل.
- كذلك حققوا استجابات عالية في أسئلة التقويم.

الملاحظات:-

١- تكرار عرض التدريبات مع توفير جو من الهدوء جعل التلاميذ يحققون استجابات عالية.

٢- التشجيع المادي والمعنوي يسهم في تحقيق استجابات عالية من التلاميذ.

٣- مراجعة التدريبات مع الصور في جو من المرح يحقق استجابات عالية.

□

الجلسة الثانية عشرة:-

عنوان النشاط:- فهم معاني الكلمات .

الهدف من الجلسة:- في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن : يفهم معاني الكلمات الصعبة بعد توضيحها له .

فنيات الجلسة:-

١ - التدعيم.

٢- التغذية المرتدة.

٣- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: من (٣٠ – ٣٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

١ - الترحيب بالتلاميذ مع التدعيم .

- من ينتبه معي ويجيب سيحصل على جوائز.

٢- قراءة البيتين الآتيين من الشعر على التلاميذ مع ترديد التلاميذ للقراءة وتكرار ذلك عدة مرات بشكل مشوق ونغمات منتظمة.

٣- وضع خط تحت الكلمات الصعبة ثم قراءة معناها على التلاميذ مع التكرار ثم الطلب من كل منهم القراءة على حدة بعد فهم معاني الكلمات الصعبة.

أيها العمال أفنوا ... العمر كداً واكتساباً

واعمروا الأرض فلولا ... سعيكم أمست يباباً

- معنى افنوا:- اقضوا.

- معنى كداً :- تعباً

- تمت قراءة التلاميذ للبيتين جماعياً ثم فرادى كل منهم على حده.

التقويم:-

من يقرأ البيتين بمفرده – اذكر معاني الكلمات الآتية :- كداً – افنوا

الواجب المنزلي:-

اكتب البيتين ثلاث مرات.

الاستجابات:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية نظراً لعرض الأبيات بشكل منظم محبب لهم.

٢- تعثر اثنين من التلاميذ في نطق بعض الكلمات، فقام الباحث بإعادة النطق بترتيب، بشكل منظم وبعدها نطق التلميذان البيتين وحققا استجابات عالية.

٣- في المعاني تعرف التلاميذ على المعاني بعد شرحها لهم وتوضيح نطق كل معنى بشكل صحيح.

الملاحظات :-

١- تقديم الخبرة للتلاميذ بشكل مشوق ومنظم محبب لنفوسهم يساعد على تحقيق استجابات عالية وتفاعل التلاميذ مع معد الكتاب.

٢- توفير جو من المرح والسعادة أثناء الجلسة يجعل التلاميذ يتفاعلون مع معد الكتاب.

٣- التحفيز المادي والمعنوي يحقق نتائج إيجابية.

٤- ربط ما يقدم بالحياة اليومية للتلاميذ والقيم الإيجابية التي يراد توصيلها إلى التلاميذ يسهم في تحقيق أفضل ما يمكن من التلاميذ وكذلك يجعلهم يبذلون أقصى جهد ممكن منهم.

الجلسة الثالثة عشرة:-

عنوان النشاط: تابع فهم معاني الكلمات .

الهدف من الجلسة:- أن يكون التلميذ في نهاية الجلسة قادراً على فهم معاني الكلمات الصعبة في الفقرة التي يقوم بقراءتها.

فنيات الجلسة:-

١ - التدعيم.

٢ - التغذية المرتدة.

٣- النمذجة.

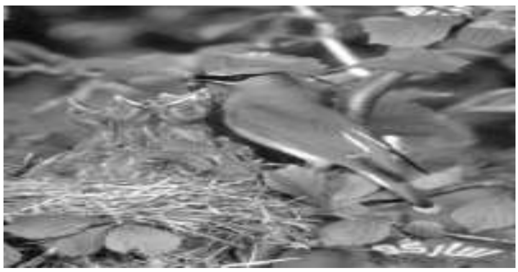
٤ - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:- من (٣٠ – ٣٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

- الترحيب بالتلاميذ – التحفيز بتوزيع حلوى عليهم في بداية الجلسة، ثم قوله لهم: من ينتبه ويجيب معي سيمنح جوائز.

- من يقرأ البيتين اللذين أخذناهما الجلسة الماضية.
- عرض الفقرة على هيئة قصة بشكل مشوق بلغة بسيطة مصحوبة بصورة.
- قراءة معد الكتاب للفقرة مع ترديد التلاميذ.
- وضع خط تحت الكلمات الصعبة وذكر معناها.
- ثم قيام التلاميذ بالقراءة كلٌ بمفرده – مع محاولة ذكر معاني الكلمات.



يوم في حياة عصفورة

(عصفورة الحقول، في يومها الجديد، تردد النشيد، بصوتها الجميل، وتبدأ يومها بالكفاح، وجمع الحبوب، ثم ترجع في المساء بالغذاء لأولادها الصغار، وتقص عليهم قصة كفاحها طوال اليوم، فيفرح الصغار ويسعدون).

معنى تردد: تكرر.

معنى الكفاح: العمل الجاد المرهق.

معنى تقص: تحكى.

<u>التقويم</u>:-

من يقرأ الفقرة السابقة؟ اذكر معنى (الكفاح – تقص – تردد).تلقى معد الكتاب الإجابات وتشجيع التلاميذ بتقديم هدايا وتشجيع معنوي . (التصفيق – برافو – ممتاز).

<u>الواجب المنزلي</u>:-

اقرأ ثم اكتب الجملة الآتية خمس مرات :-

- العصفورة تكافح من أجل الحياة .

<u>الاستجابات</u>:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية عدا ثلاثة من التلاميذ.

٢- بعد تكرار عرض الفقرة بأسلوب مبسط استطاعوا التجاوب وتحقيق استجابات عالية.

٣- حقق التلاميذ استجابات عالية بقراءة أغلب كلمات الفقرة بعد تكرار قراءة المعلم وقد قرءوا دون مساعدة – كما تعرفوا على المعاني.

<u>الملاحظات</u>:-

١- تكرار عرض الخبرات يفيد مع التلاميذ ويجعلهم يحققون استجابات عالية.

٢- ربط الخبرات المقدمة بالبيئة وعرض أشياء موجودة بالبيئة يراها التلاميذ يساعد في فهم المعاني وقراءة الفقرة جيداً.

٣- العرض بالصور أسلوب مشوق يسهم في تحقيق استجابات عالية ويفيد في تقديم الخبرة واستيعابها من التلاميذ.

الجلسة الرابعة عشرة:-

عنوان النشاط:- فهم معاني الجمل .

الهدف من الجلسة:- في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن يفهم معاني الجمل وما يراد منها ويرتبها في تكوين فقرة.

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم.

٢-التسلسل.

٣- التغذية المرتدة .

٤- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:- من (٣٠ – ٣٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

- بعد الترحيب بالتلاميذ – تحفيزهم ووعدهم بالهدايا إذا تجاوبوا مع معد الكتاب.
- قراءة الجمل على التلاميذ – مع ترديد التلاميذ للجمل وللفقرة خلف المعلم بعد عرض الصورة المعبرة.



- ثم قام التلاميذ بالقراءة.
- قناة السويس:-
- حفر أجدادنا قناة السويس.
- لتصل بين البحر المتوسط والبحر الأحمر.
- وهى ممر مهم يربط بين جهات العالم المختلفة.
- ويخدم التجارة الدولية.
- وقد ساعد العبور العظيم على عودة الملاحة إليها، لخير مصر، وخير العالم.

التقويم:-

رتب الجمل:-

- لخير مصر وخير العالم.
- وهى ممر مهم يربط بين جهات العالم.
- حفر أجدادنا قناة السويس.
- قيام التلاميذ بالترتيب مع تشجيع الباحث للاستجابات الصحيحة.

الواجب المنزلي:-

- اقرأ ثم انقل في كراستك الفقرة السابقة واكتبها في الواجب.

الاستجابات:-

١- قام التلاميذ بترتيب العبارات كما جاءت في الفقرة بعد عرضها عليهم.

٢- قرأ التلاميذ أغلب الكلمات.

٣- بعد توضيح معنى التجارة الدولية تفاعل التلاميذ مع الفقرة وحققوا استجابات عالية.

٤- تعرف التلاميذ بسهولة على مفهوم القناة لارتباطه بالبيئة المحيطة بهم.

الملاحظات:-

١- يحقق التلاميذ في المفاهيم والخبرات المرتبطة بالبيئة استجابات عالية.

٢- الخبرات غير الواضحة بعد الشرح والتوضيح بأسلوب مبسط يجعل التلاميذ يحققون استجابات عالية فيها بعد فهم المدلولات.

٣- التدرج من السهل إلى الصعب يفيد في تفاعل التلاميذ مع البرنامج.

٤- استخدام الوسائل والصور يسهم في تحقيق استجابات عالية من التلاميذ.

الجلسة الخامسة عشرة:-

عنوان النشاط:- تابع فهم معاني الجمل.

الهدف من الجلسة:- يكون التلميذ في نهاية الجلسة قادراً على أن يفهم معاني الجمل ويرتب كلمات كل جملة.

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم.

٢- التغذية المرتدة.

٣- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة :- من (٣٠ – ٣٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

- الترحيب بالتلاميذ ووعدهم بالهدايا في حالة الإجابة الصحيحة والتعاون مع معد الكتاب .

(عيد الأم)

(من أعيادنا التي عنيت بها الدولة عيد الأم ، ويحتفل به في الحادي والعشرين من شهر مارس من كل عام، يحتفل به الجميع في المدارس، ويقيمون الزينات ابتهاجاً بالعيد، وتقديراً لفضل الأم).

- قراءة الفقرة على التلاميذ.
- ترديد التلاميذ ومحاولة القراءة.
- سؤلهم عما فهموه من جمل القطعة.

التقويم:-

رتب كلمات كل سطر كما وردت:-

أ- أعيادنا – من – عنيت – التى – بها – الدولة – عيد الأم .

ب- به – يُحتفل – في – مارس – الحادى والعشرين – من – عام – كل .

تلقى معد الكتاب الإجابات وقام بتقديم الهدايا للتلاميذ الذين حققوا استجابات عالية.

الواجب المنزلي:-

- كرر كتابة الجملة الآتية في الصفحة كلها .
- (فضل الأم عظيم على أبنائها)

الاستجابات:-

١- تعرف التلاميذ على عيد الأم ويومه ومدلوله.

٢- قرأ التلاميذ الفقرة بعد تكرار عرضها من المعلم.

٣- لارتباط الخبرة التي تقدم في الجلسة بمناسبة يعرفها التلاميذ جعلهم يحققون استجابات عالية في القراءة وترتيب الكلمات لتكون جملاً.

الملاحظات:-

١- ارتباط الخبرة المقدمة بالواقع يساعد على تفاعل التلاميذ وبالتالي تحقيق استجابات عالية.

٢- ربط الخبرة بقيم يراد توصيلها للتلاميذ يفيد في تحقيق استجابات عالية.

٣- التحفيز المعنوي يسهم في زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم مما يجعلهم يبذلون أقصى جهد يترتب عليه التفاعل مع الجلسة وتحقيق نتائج جيدة.

٤- نوعية الخبرة المقدمة وارتباطها بخبرات وأمور محببة للتلاميذ (مثل الأم) يساعد في زيادة تقبل التلاميذ لما يقدم لهم وبالتالي يحققون استجابات عالية ويحبون المشاركة في الجلسات ويتفاعلون إيجابياً معها.

□

الجلسة السادسة عشرة:-

عنوان النشاط:- (مراجعة على تدريبات مهارات القراءة).

الهدف من الجلسة:-

- في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على:-
- فهم معاني الكلمات .
- فهم معاني الجمل .
- قراءة الفقرات مرتين مرتبة ترتيباً صحيحاً.

فنيات الجلسة:-

١- النمذجة .

٢- التغذية المرتدة .

٣- التدعيم .

زمن الجلسة:- من (٤٠ – ٤٥) دقيقة .

إجراءات الجلسة:-

- وعد التلاميذ بجوائز لأفضل إجابات.
- مراجعة التدريبات في الجلسات ١٤، ١٥، ١٦.
- عرض التقويم مع إجابات التلاميذ خلال الجلسات.

١-رتب كلمات السطر التالي لتكون جملة مفيدة واقرأ:-

في – نحتفل – بعيد الأم – من – مارس – الحادي والعشرين.

٢-رتب الجمل كما جاءت في الفقرة ثم اقرأها.

الاستجابات:-

١- كانت إجابات التلاميذ جيدة تدل على تحقيق استجابات عالية.

٢- قرأ التلاميذ الكلمات والجمل جيداً.

٣- رتب التلاميذ الجمل بعد أن قاموا بالقراءة الصحيحة للكلمات والجمل.

الملاحظات:-

١- تكرار تقديم الخبرة يسهم في تذكر التلاميذ لما تمت دراسته.

٢- إعادة تقديم الخبرات والتدريبات يساعد التلاميذ على تذكر الخبرات السابقة والتفاعل معها لفترات طويلة حتى مع مرور الزمن.

٣- توضيح المعاني والخبرات يسهم في زيادة وتحسين أداء التلاميذ خاصة فيما سبق وأن عَرض عليهم من خبرات.

٤- استخدام كلمات ومعان وخبرات مرتبطة بالبيئة له أكبر الأثر في زيادة استمرار التلاميذ في تذكر الخبرات السابقة.

الجلسة السابعة عشرة:-

عنوان النشاط:- الكتابة النظيفة بترتيب ونظام على السطور.

الهدف من الجلسة:- في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن:-

- يكتب الحروف المختلفة مع تمييز كتابة الحرف في أول الكلمة ووسطها عنه في آخرها وكتابة كلمات بها هذه الحروف.
- يكتب كتابة نظيفة فيها ترتيب ونظام .
- يلتزم بالنظام في مسايرة الكتابة على السطور.

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم.

٢- التقليد والمحاكاة.

٣- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة:- من (٣٠ – ٣٥) دقيقة .

إجراءات الجلسة:-

- الترحيب بالتلاميذ.
- تجهيز الكراسات والأقلام.
- شرح معد الكتاب تفصيلاً للتلاميذ الطريقة الصحيحة للإمساك بـالقلم. (تعمد معد الكتاب التأكيد على أن يكون التشجيع في هذه الجلسة معنوياً فقط .
- التدعيم الإيجابي من خلال كلمات التشجيع لمن يجيد .
- لاحظ معي كتابة الحروف الآتية في أول الكلمة ووسطها.
- ثم طلب معد الكتاب من التلاميذ نقل الكلمات التالية .
- قام التلاميذ بنقل الكلمات في الكراسة مع مراعاة موقع الحرف من السطر و تشجيع التلاميذ .

كتب معد الكتاب الكلمات على السبورة وخرج بعض التلاميذ لكتابتها.

تدريب (١) انقل الحروف والكلمات التالية في كراستك:-

- ض ضبع - ض نقض
- س سمكة - س حارس
- ص صندوق - ص عصفور
- ق قرد - ق فوق
- قام معد الكتاب بمتابعة كتابة التلاميذ مع التشجيع لأحسن كتابة (التصفيق – برافو – ممتاز).
- ثم بدأ معد الكتاب في التدريب الثاني .

تدريب (٢) انقل الحروف والكلمات التالية في كراستك:-

- ش شجرة - ش رشاش
- ع عمود - ع زرع
- هـ هدهد - هـ فهد
- ي يد - ى يجرى
- ح حوت - ح روح

التقويم:-

اكتب كلمات تبدأ بالحروف الآتية:-

س – ص – ض – ع — ق .

اكتب كلمات في آخرها:

ح – ي – ع .

الواجب المنزلي :-

اكتب في كراستك الكلمات التي درستها اليوم .

الاستجابات:-

١- قام التلاميذ بكتابة الكلمات بشكل صحيح بعد عرض الكلمات وموقع كل حرف من السطر.

٢- تكرار الكتابة والكتابة على السبورة ساعد في تحقيق استجابات عالية.

٣- تعثر اثنين من التلاميذ وبعد المحاولة والتدريب من الباحث كتبا الكلمات بشكل صحيح .

الملاحظات:-

١- عرض الكلمات دون أية مؤثرات بصرية ساعد على تركيز التلاميذ في الحروف والكلمات مما جعلهم يكتبون جيداً .

٢- تكرار التدريب يحقق استجابات عالية .

٣- تقبل أية استجابات وتشجيع التلاميذ عليها يسهم في تفاعل التلاميذ والكتابة الجيدة.

٤- كتابة كلمات بسيطة قليلة الحروف يساعد التلاميذ على تقبل الكلمات والكتابة الصحيحة.

٥- استخدام السبورة وكتابة الكلمات بشكل واضح وبخط كبير يسهم في التدريب الجيد والكتابة بشكل صحيح من التلاميذ .

٦- استخدام كلمات بسيطة واضحة المعاني يساعد التلاميذ على الكتابة والتفاعل مع الجلسة.

الجلسة الثامنة عشرة:-

عنوان النشاط:- كتابة الهمزات وبعض علامات الترقيم .

الهدف من الجلسة:- يكون التلميذ في نهاية الجلسة قادراً على أن:-

- يكتب الجمل بخط جميل مع مراعاة الحروف وموقعها من السطر وخاصة الهمزة والألف على السطر .
- يكتب الكلمات التي بها همزات كتابة صحيحة (الهمزة المتوسطة – والهمزة المتطرفة) .
- يراعى كتابة بعض علامات الترقيم (النقطة ،الفاصلة ، النقطتان ،علامة الاستفهام) .

فنيات الجلسة:-

١- التدعيم.

٢- النمذجة.

٣- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة :- من (٣٥ – ٤٠) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

- الترحيب بالتلاميذ.
- من يكتب بخط جميل له جائزة في نهاية الجلسة.

- كتب معد الكتاب كلمات بها همزة على السبورة وشرح تفصيلاً كيفية كتابتها.

مع توضيح كتابة الهمزة على السطر والألف .

- تكرار نطق الكلمات التي بها همزة مع الكتابة.
- محاولة التلاميذ كتابة بعض الكلمات على السبورة بمفردهم.
- اكتب الجمل الآتية بخط جميل في كراستك:-

١- وطني الأجمل فوق الأرض.

٢- الصدق في القول من أجمل الصفات.

٣- يجب أن نحب أصدقاءنا.

التقويم:-

اكتب الكلمات الآتية في كراستك (نطق معد الكتاب للكلمة وقيام التلاميذ بالكتابة – إملاء):-

أصدقاءنا - أجمل - الأجمل - الأرض

- اكتب كلمتين بها همزة على الألف .

الواجب المنزلي:-

اكتب الجمل الآتية بعد نقلها في كراستك كل جملة خمسة مرات:-

- يجب أن نحب أصدقاءنا.
- وطني الأجمل فوق الأرض.

الاستجابات:-

١- تعرف التلاميذ على الهمزات وعلامات الترقيم الفاصلة ، - .).

٢- كتب التلاميذ الهمزة على السطر والألف بعد التعرف عليها والتدريب عدة مرات.

٣- تعرف نطق الحروف وكتابتها فاستطاعوا كتابة ما يملي عليهم من خلال التعرف على الحروف وكتابتها.

الملاحظات:-

١- تكرار نطق الحروف وكتابتها وربط الحرف باسمه وشكله ونطقه جعل التلاميذ يكتبون الكلمات التي تملي عليهم وبالتالي حققوا استجابات في الكتابة والإملاء.

٢- توضيح كتابة الهمزات وأهميتها مع نطقها يفيد في التعرف عليها وكتابتها.

٣- التشجيع الدائم المعنوي والمادي للتلاميذ مع خروجهم على السبورة يكسبهم ثقة في أنفسهم تجعلهم يحققون استجابات عالية.

الجلسة التاسعة عشرة:-

عنوان النشاط:- (مراجعة على الكتابة) .

الهدف من الجلسة:-

في نهاية الجلسة يكون التلميذ قادراً على أن:-

- يكتب الحروف كتابة صحيحة وكذلك تحديد موقع كل حرف من السطر.
- يكتب الكلمات مع الهجاء وتجريد الحروف.
- يكتب الهمزات على السطر وعلى الألف.

فنيات الجلسة:-

١- النمذجة.

٢- التدعيم .

٣- الواجب المنزلي.

زمن الجلسة :- من (٤٠ – ٤٥) دقيقة.

إجراءات الجلسة:-

١- الترحيب بالتلاميذ والمرور على الواجب مع تشجيع المجيد في أداء الواجب .

٢- من يكتب جيداً سيصفق له زملاؤه .

٣- سنحاول معاً حل التدريبات الآتية :-

تدريب (١):

قام معد الكتاب بقراءة الكلمات كاملة دون كتابة:

- أكمل الحرف الناقص ثم أعد كتابة الكلمة مرة أخرى كاملة في كراستك :-

أصدقا-- نا - ا-- جمل - وطن---

حار--- - عصفو--- - فو---

تدريب (٢):

اكتب حروف الكلمات الآتية (تجريد الحروف):-

وضح معد الكتاب أن تجريد الحروف معناها كتابة كـل حـرف بمفـرده أي الحروف المكونة للكلمات الآتية:

عمود ---------------------------

قرد ------------------------------

عصفور ------------------ --------

شجرة -----------------------------

تدريب (٣):

اكتب الكلمات التي تملى عليك:-

(وطني – الأرض – سمكة – الأطفال)

تدريب (٤):

اكتب بخط واضح – ثلاث مرات:-

وطني الأجمل فوق الأرض.

كتب التلاميذ في استمارات الإجابة وصححها الباحث مع تشجيع التلاميذ وتقبل الإجابات منهم لما تكون الحروف صحيحة.

التقويم:-

(التدريبات السابقة)

الواجب المنزلي:-

- يكتب معد الكتاب الجمل الآتية أعلى الصفحة ويقوم التلاميذ بكتابتها في الصفحة كلها:-

١- الصدق في القول من أجمل الصفات.

٢- مدرستي جميلة نظيفة .

الاستجابات:-

١- حقق التلاميذ استجابات عالية لأن الخبرات قدمت لهم من قبل بشكل مفصل.

٢- تكرار الخبرة يجعلهم يكتبون كتابة صحيحة.

٣- كتب التلاميذ الجمل والكلمات وكذلك الكلمات التي قام معد الكتاب بنطقها لهم من خلال الإملاء.

الملاحظات:-

١- عرض خبرات سبق عرضها يساعد على تحقيق استجابات عالية.

٢- التكرار في العرض يساعد على أن يقوم التلاميذ بتذكر الكلمات وكتابتها.

٣- الكلمات المألوفة لدى التلاميذ التي مرت عليهم من قبل يجعلهم يتفاعلون مع الجلسة وبالتالي يحققون استجابة عالية.

٤- الربط الدائم بين الشكل والنطق يسهم في تحقيق استجابات عالية.

٥- التدرج في العرض من الكلمة إلى الجملة – إلى الجملة مع نطق الحروف بوضوح يسهم في تحقيق التلاميذ لاستجابات عالية.

□

الجلسة العشرون:-

عنوان النشاط:- الجلسة الختامية .

الهدف من الجلسة:-

تطبيق الاختبارين التاليين كقياس بعدي:- على التلاميذ.

١- اختبار مقياس الذاكرة.

٢- اختبار المهارات الأساسية للغة العربية.

- بعد الترحيب بالتلاميذ.
- تحديد وقت لكل اختبار بينهما استراحة قصيرة.

إجراءات الجلسة:-

- الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على التعاون مع الباحث طوال فترة البرنامج.

١- ثم عرض لتعليمات الاختبار الأول (مقياس الذاكرة) بأسلوب مبسط، ثم قيام التلاميذ بالأداء على الاختبار فردياً. (كل تلميذ بمفرده أمام معد الكتاب).

٢- ثم عرض تعليمات الاختبار الثاني (اختبار المهارات الأساسية للغة العربية) ثم قيام التلاميذ بالأداء على الاختبار فردياً. (كل تلميذ بمفرده أمام معد الكتاب).

ملحوظة:-

(ولو لم يستطعْ التلاميذ الأداء على الاختبارين في نفس الجلسة يؤجل أحدهما ليوم آخر) .

- **التعليق العام على نتائج استجابات البرنامج:-**

١- حقق التلاميذ استجابات عالية خلال الجلسات وفي التقويم.

٢- التلاميذ تفاعل بشكل جيد مع البرنامج وجلساته أثناء التدريب.

٣- متابعة التلاميذ للتدريبات والانتباه لشرح المعلم ترتب عليه استجابات عالية.

٤- بذل التلاميذ أقصى جهد لديهم في التدريب ولذلك اكتسبوا خبرات جديدة ترتب عليها استجابات عالية في التقويم.

٥- الجداول المرفقة تحدد بشكل رقمي استجابات التلاميذ الشفوية والتحريرية.

٦- حقق التلاميذ أداء عالياً وضح من خلال الاستجابات في جلسات المراجعة مما يدل على تحسن في أداء الذاكرة.

٧- مع تكرار التدريب زاد معدل الأداء العام للتلاميذ خلال البرنامج .

٨- التلاميذ المتخلفون عقلياً القادرون على التعلم ليسوا معدومي القدرات بل لديهم قدرات لو وفرنا لهم جواً مناسباً وعملنا على زيادة ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على استخراج أقصى طاقة لديهم وظهر ذلك من خلال استجابتهم العالية أثناء البرنامج.

الملاحظات العامة لتطبيق البرنامج:-

١- توفير جو من الثقة المتبادلة بين معد الكتاب والتلاميذ (عينة الدراسة) ترتب عليه تفاعل جيد مع البرنامج وتحقيق استجابات عالية.

٢- تقبل أية استجابات مهما كانت جزئية وتشجيع التلاميذ عليها يسهم في تحقيق معدل أداء جيد لدى التلاميذ ويزيدهم ثقة في أنفسهم وقدراتهم ويبذلون أقصى جهد لبذل أقصى طاقة لديهم في حدود قدراتهم.

٣- من خلال الاستجابات العالية للتلاميذ اتضح لمعد الكتاب أن (أبناءنا المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم) ليسوا معدومي القدرات فلديهم قدرات وإمكانات وطاقات لو وفرنا مناخاً تعليمياً تربوياً مناسباً سوف يساعد على تحقيق استجابات عالية لديهم في تحسين مهارات اللغة العربية وأداء العمليات العقلية وبخاصة عمليات الذاكرة.

٤- استخدام مفردات بسيطة ولغة سهلة في البرنامج الذي تقدم للتلاميذ (المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم)، يجعلهم يتقبلون ما يُقدم لهم ويتفاعلون معه.

٥- استخدام مفردات من البيئة المحيطة بهم يسهم بشكل كبير في مساعدة التلاميذ علي استيعاب ما يقدم لهم والتفاعل معه وبالتالي تحقيق أعلى معدلات الاستجابة.

٦- تكرار عرض الخبرات مع استمرار التدريب وعدم الاكتفاء بالاستجابات الأولية يؤدي إلى تحسن واضح في أداء التلاميذ وظهر ذلك من خلال استجاباتهم في البرنامج .

٧- التعزيز المعنوي مفيد ومهم وليس التعزيز المادي فقط كما كان يعتقدُ قبل ذلك فالتشجيع بالتصفيق وعبارات الإطراء. (برافوا – ممتاز – أحسنت) يجعل التلاميذ يشعرون بالثقة في أنفسهم وبأنهم مثل الأسوياء تماماً مما يجعلهم يقبلون على البرنامج وعلى الدراسة بروح طيبة وثقة عالية بأنفسهم تساعد في تقدم مستواهم العلمي وكذلك ارتفاع مستوى الأداء في العمليات العقلية لديهم.

٨- لاحظ معد الكتاب إقبالاً مرتفعاً من التلاميذ على البرنامج وشغفهم بالمشاركة في الجلسات ويرجع معد الكتاب السبب في ذلك إلى البعد عن الأساليب التقليدية في تقديم الخبرات فتنوع الأسلوب يبرز القصة – الكلام المنغم مع الترديد بشكل غير تقليدي) - التعزيز المستمر والتشجيع المادي والمعنوي سواء – بسواء. والتكرار عند الخطأ وعدم التعنيف أو استخدام (التدعيم السلبي).

كل ذلك جعل التلاميذ يحبون البرنامج والباحث ويقبلون عليه.

- التنوع في استخدام الوسائط والصور – الصور المعبرة عن القصص – الغناء للأشعار – الخبرة الهادفة المباشرة.يساعد على استجابة التلاميذ وتفاعلهم إيجابياً مع ما يقدم لهم.

- لذا فقد أسهم البرنامج بشكل فعال (يتضح من النتائج) في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وهي: [الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة] وكذلك أداء عمليات الذاكرة [التشفير – الاستدعاء – التعرف] لدى عينة البحث حتى أصبح التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أعضاء فاعلين في المجتمع يؤثرون فيه ويتأثرون به وليسوا عاله عليه.

بعض اللقطات للأطفال أثناء تطبيق الجلسات

صور للباحث أثناء تطبيق البرنامج



















الفصل السادس

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

مقدمة الدراسة:

يعتبر مجال الإعاقة العقلية من مجالات التربية الخاصة الذي مر بمراحل عديدة ما بين تعثر تارة، وعناية تارة أخرى ، حيث إنه مر بتطورات ملموسة منذ العصور القديمة التي عانى فيها المعاقون عقلياً من الإهمال والنبذ والرفض إلى الاهتمام والعناية والتقبل في العصر الحديث.

لذلك عمد البيان العالمي الذي أقره مؤتمر التربية للجميع إلى إبراز عدد من المبادئ منها:

١- الحق لكل طفل في مواصلة مرحلة التعليم الابتدائي.

٢- الالتزام بمفهوم التعليم الذي يكون محوره الطفل، ويعترف فيه بالحقوق الفردية، باعتبارها مصدراً للثراء والتنوع.

٣- ضرورة تحسين نوعية التعليم.

٤- زيادة مشاركة أولياء الأمور وخاصة الآباء ، وكذلك المجتمع المحلى في جهود التعليم.

٦- بذل مزيد من الجهود من أجل تعليم الكبار بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة لمهارات القراءة والكتابة والحساب، وكذلك المهارات الأخرى.

(يوسف القريوتى، عبد العزيز السرطاوى، جميل الصماوى، ١٩٩٥ : ٣١).

ولضمان نجاح الرعاية الواجبة للأطفال المعاقين تتجه وزارة التربية والتعليم إلى تنفيذ برنامج لرعاية المعاقين في التعليم الأساسي لإعدادهم للعمل والحياة عن طريق:

١-بناء أدوات التشخيص.

٢-إعداد خطة لتدريب عدد من المعلمين والموجهين النفسيين والتربويين و أخصائي المعينات السمعية والبصرية.

٣-تحديد أساليب التطوير لتعميم برنامج لإعداد معلم التربية الخاصة ليسند تنفيذه لكليات التربية.

٤-طبقاً لنص قرار وزير التعليم رقم ٨٤ لسنة ١٩٨٨م ، تسعى وزارة التربية والتعليم إلى توفير كافة أوجه الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ المتأخرين عقلياً في الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. (زينب محمود شقير، ٢٠٠٥م: ٤) .

ولما كانت الإعاقة العقلية تترك آثاراً واضحة في جميع نواحي النمو لدى الطفل ، وتبدو هذه الآثار في المظاهر الجسمية والعقلية والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية فالخصائص العقلية (المعرفية) للتلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) تتضح في الفروق بين العاديين والمعاقين عقلياً المتماثلين في العمر الزمني من حيث الدرجة ، وتتمثل في النقص الواضح في قدرة المعاقين عقلياً على التعلم من تلقاء أنفسهم ، كما أن قدراتهم على الانتباه والتركيز على

المهارات التعليمية والتمييز بين المثيرات من حيث لونها وشكلها ووضعها واستقبال المعلومات ونقلها تتناسب تناسباً طردياً علاوة على نقص المعلومات وتدنى مستويات التحصيل . (حمدي شاكر محمود ،١٩٩٨م: ٢٠٠).

وتتمثل الخصائص اللغوية للمعاقين عقلياً على النحو التالي:

- تختلف اللغة المستخدمة لدى المعاقين عقلياً عن تلك التي يستخدمها العاديون كماً وكيفاً.
- يقل مستوى التجريد في لغة المعاقين عقلياً.
- عادة ما تكون الجمل قصيرة ومستواها النحوي أقل مما هو متوقع في السن التي يكون فيها المعاق عقلياً.
- تقل كمية المنطوقات الصوتية بين المعاقين عقلياً كما تقل نسبة ذكائهم.
- الأطفال المعاقون عقلياً لا يستخدمون اللغة بفاعلية في توجيه سلوكهم أو في التعلم أو تثبيت الخبرة مثلما يستخدمها الأطفال العاديون.
- تقل معلومات الأطفال المعاقين عقلياً عن اللغة ويخلطون بين الوظائف الإعرابية للألفاظ.
- يرتبط الاستخدام السليم لحروف الجر ارتباطاً موجباً مع العمر العقلي.
- يتأخر ظهور الأنماط اللغوية المرتبطة بالمراحل النهائية عند المعاقين عقلياً.
- تقل كفاءة التواصل اللغوي بين الأفراد المعاقين عقلياً. (محمد رفقي عيسى ١٩٨٧م: ١٢).

وعلى الرغم من أن تعليم اللغة العربية يمثل أهمية حيوية لجميع التلاميذ حيث أن تربيتهم وتعليمهم يهدف في النهاية إلى تشكيلهم ليكونوا مواطنين صالحين يتكيفون مع أنفسهم ومجتمعهم ، وأهم صور هذه المواطنة أن يتكلم التلميذ لغته القومية التي عن طريقها يتم الأخذ والعطاء والتأثير والتأثر والاتصال والاندماج بالمجتمع، ومن ثم يشترك التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلون للتعلم) معهم في هذه الأهمية للغة، **لعدة أسباب منها:**

- للغة مكانة كبيرة في تحقيق الاستقرار النفسي للفرد، فهي الأداة التي تمكنه من الاندماج مع أفراد المجتمع ، وإشباع رغباته في مختلف متطلبات الحياة. وتمكن التلميذ من تملك مهارات الاتصال اللغوي.
- عن طريق اللغة يستمد الفرد هويته الوطنية إضافة إلى أن اللغة تعتبر مادة التفكير ووسيلة التعبير وسبيلاً للتواصل والاتصال.
- تعتبر اللغة جزءاً من الشخصية القومية للمجتمع حيث إنها تساعد على حفظ هذه الشخصية.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لجميع التلاميذ، فإن تعليم اللغة العربية لأبنائنا التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة، ولاسيما المعاقين عقلياً يمثل ضرورة أكثر إلحاحاً، **لعدة أسباب منها:**

- عن طريق اللغة العربية ومهاراتها يحقق التلاميذ ذواتهم ورضاهم عن أنفسهم ، حيث إنها وسيلة اتصالهم بالآخرين يتأثرون بها ويؤثرون

ويرسلون رسائل ذات مضمون ويتلقون رسائل أخرى كذلك ويستجيبون بناء عليها ويسلكون ، وكلما زادت سيطرتهم عليها زاد إحساسهم بأنهم أفراد مقبولون في المجتمع مما يجعلهم يحسون بالرضا عن أنفسهم وعن الآخرين.

اللغة العربية بالنسبة لهؤلاء التلاميذ ليست شيئاً كمالياً ولا ترفيهياً، ولكنها ضرورة حياة ، حيث إنها تمكنهم من القيام بإشباع حاجاتهم التي تتطلب الاتصال بالمجتمع وتحقق لهم قدراً من الاستقلالية يؤهلهم للعمل والإنجاز وإكسابهم مهارات الحياة اليومية والمجتمعية.

على قدر معرفة التلاميذ باللغة قراءة وكتابة وتعبيراً يكون اكتسابهم للمواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها،والتقدم في المواد الدراسية سبيل للشعور بالنجاح الذي ينتقل أثره ويعمم في مواقف أخرى مثل حب المعلمين وحب المدرسة ومختلف المواقف التعليمية المتنوعة والحياة بصفة عامة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨م-٢٠٠٩م: ٣٦-٣٧)

ولهذا، تعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إحدى الوسائل الأساسية والمهمة التي تساعد على تحقيق وظائفها المتعددة، كما أنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، وهى الأساس الذي تعتمد على تربيته من جميع النواحي: الجسمية والعقلية ، والاجتماعية ، كما يعتمد عليها كل نشاط يقوم به سواء كان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة ، أم عن طريق التحدث والكتابة. (فتحي يونس، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور،١٩٨١م: ٢٩)

ولما كان التلاميذ المتخلفون عقلياً (القابلون للتعلم) يعانون من مشكلات في التعلم ترجع في معظمها إلى تدنى مستوى ذكائهم مقارنة بمن هم في عمرهم من التلاميذ العاديين، وأن هذا التدني ـ كما أكدت الأدبيات المتخصصة في هذا المجال يؤثر على الكثير من وظائفهم الإدراكية والحسية حيث يعانى المتخلف عقلياً من قصور في الانتباه والذاكرة وضعف في الحصيلة اللغوية بالإضافة إلى عدد كبير من الإعاقات البصرية والسمعية والجسمية أكثر مما يوجد لدى الأسوياء ، فهذا يعنى أن التلاميذ المتخلفين عقلياً في حاجة إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم في التغلب على تلك الصعوبات التي تفرضها الإعاقة العقلية. (زيدان أحمد السرطاوي ، كمال سيسالم ، ١٩٨٧م: ١٠٤-١٠٥)

وللذاكرة أهمية كبرى لدى المتخلفين عقليا ؛ لأنهم يختزنون معلومات أقل عند مقارنتهم بالعاديين ، فهم يظهرون قصوراً في القدرة الاستيعابية لهذه المعلومات، ولذلك فإن كم المعلومات المتاح لعملية الاسترجاع محدود لديهم كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف ، كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن عمليات الذاكرة تنمو مع العمر لدى الأطفال (المتخلفين عقلياً والعاديين) ولكن بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين وأوضحت وجود ارتباط مستوى عمليات الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين

(John, J. & Maria, T. ١٩٨٦: ٤٤١-٤٤٧) : ١١٢).(Sato, Y. ١٩٨٤

وأشار سيف الدين عبدون في دراساته عن عمليات الذاكرة إلى دور الذاكرة في تفسير عملية التعلم حيث إن التعلم يحدث عند تكوين أثر الذاكرة Memory Trace وتلعب الذاكرة دوراً مهماً في اكتساب المفاهيم والتعلم في نظرية برونر، وكذلك يعتبر التذكر والنسيان عنصرين أساسين في البناء المعرفي في نظرية اوزوبيل، وأخيراً تعتبر مفاهيم الذاكرة البعيدة والقريبة والاسترجاع من العمليات العقلية في نموذج جانبية للتعلم ، وهذا مما يؤكد دور وأهمية دراسة الذاكرة لتفسير عملية التعلم. وتعتمد قدرة الطلاب في تعلم المواد المختلفة على الذاكرة، لما لعمليات الاستظهار والاكتساب والاحتفاظ من أهمية كبيرة في تحصيل وفهم المعلومات والمعارف، كما أن لعمليتي التذكر والنسيان أهمية في استدعاء المعلومات المحتفظة في الذاكرة. (سيف الدين عبدون ١٩٩١م: ٢٥٢ - ٢٥٣).

وقد وجد(Sperber ١٩٧٦م) أنه بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقليا خاصة هؤلاء الذين يزيد عمرهم العقلي عن سبع أو ثماني سنوات يكون من الأفضل أن تقدم المعلومات على فترات متباعدة ، وذلك لأن الكثافة الكثيرة للمعلومات تؤدى إلى نتائج عكسية بالرغم من أن مرور الوقت قد يزيد من فرص النسيان وقد تبين من نماذج أخرى أن وجود فترات متباعدة بالنسبة لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا يساعد على تثبيت المعلومات وإلى وجود فرص أفضل للتسميع. (Landauer, T. ١٩٩٦:٨٢:٩٠).

وقد تم تقسيم الذاكرة قصيرة المدى إلى ثلاث مراحل:

- **أولها: الاكتساب .**
- **ثانياً: الاحتفاظ .**
- **ثالثاً: الاسترجاع.**

كما أكد أغلب الباحثين على أن الأطفال المتخلفين عقليا لا يستخدمون أساليب التسميع كما يفعل أقرانهم في نفس العمر الزمني من العاديين. (-٣٣٠ : Sugden, D. ١٩٧٨ ٣٣٣)

وقد أظهرت بعض التجارب التي قامت بها هبه محمد قطب، ١٩٩١م والتي تناولت مهام بسيطة جدا أن المشكلة تكمن في وصول المتخلف عقلياً إلى درجة معينة من التعلم ولكن ما أن يصل إلى هذه الدرجة فإنه يحتفظ بالمعلومات التي تعلمها بطريقة جيدة تشبه إلى حد كبير أمثاله من العاديين، ومن الغريب أن ورد في بعض التقارير عن معجزات الذاكرة أن أشخاصا قد أظهروا طاقة لا حدود لها في تذكر الأسماء أو التواريخ في حين كان تشخيصهم ضمن المتخلفين عقلياً. (هبه محمد قطب، ١٩٩١م: ٣٧) .

يضاف إلى ما سبق الأفراد ذوي التخلف العقلي سواء المتوسط أم البسيط يمتلكون قدرات محدودة للذاكرة وكل ما يتعلق بعمليات الذاكرة واستراتيجياتها، لكن البرامج التدريبية قد تؤثر إيجابيا في تحسين الذاكرة لدي هؤلاء التلاميذ وبالتالي تحسن أداء الذاكرة ومعدل التذكر عند هؤلاء التلاميذ والتحصيل الدراسي. (*Perez, L. & Garcia, E.* ٢٠٠٢: ٩٦)

مشكلة الدراسة:

قد لاحظ معد الكتاب من خلال عمله بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة كفر الشيخ – مركز دسوق- انخفاض مستوى أداء التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) في مادة اللغة العربية، فالقراءة ضعيفة، والكتابة رديئة، فضلاً عن تدنى مستواهم في مهارات الاستماع والتحدث.

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات انخفاض مستوى أداء التلاميذ المتخلفين عقلياً في المهارات الأساسية للغة العربية كما (مما يؤدى بهم إلى الفشل في المواد الدراسية الأخرى، كما أنه يحول بينهم وبين توافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها، مما لا يؤهلهم للعمل وإكسابهم مهارات الحياة اليومية والمجتمعية وينعكس على حياتهم بصفة عامة، فقد أوصت الدراسات والبحوث السابقة بضرورة الاكتشاف والتشخيص المبكر وتقديم برامج علاجية لتحسين مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ. (وليد السيد أحمد خليفة ٢٠٠١م، يارا فهمي سالم محمد ٢٠٠٣م) .

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن المتخلفين عقلياً لديهم قصوراً في القدرة الاستيعابية للمعلومات، لذلك فإن كم المعلومات المتاح لعملية الاسترجاع محدود لديهم، كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، كما أشارت النتائج إلى أن عمليات الذاكرة تنمو مع العمر لدى الأطفال (المتخلفين عقلياً والعاديين) ولكن بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين وكذلك أشارت النتائج إلى ارتباط مستوى عمليات الذاكرة بكل من الاستدعاء

والتعرف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين. (٤٤٨ – ٤٤٠ -١٩٨٦م : John ,J& Maria,T)

لذا فهم في حاجة لبرامج تعمل على تحسين أداء عمليات الذاكرة لديهم وخاصة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) ، وقد أوضحت دراسات عديدة إلى دور الذاكرة في عملية التعلم حيث إن الذاكرة تلعب دوراً مهماً في اكتساب المفاهيم والتعلم – كما أشارت نظرية برونر. كذلك يعتبر التذكر والنسيان عنصرين أساسين في البناء المعرفي في نظرية اوزوبيل، أي أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لأن كليهما مرتبطٌ بالآخر (سيف الدين عبدون، ١٩٩١ : ٢٥٢). **وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:–**

١– هل يمكن تحسين أداء التلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) في المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) من خلال البرنامج التدريبي ؟

٢– هل تحسين أداء التلاميذ المتخلفين عقلياً في المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) يؤدي إلى تحسين الأداء في عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) ؟

أهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية: (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)

لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وتحسين عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) لديهم .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تأتي في إطار الاهتمام بفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم – والعمل على تحسين مهارات التواصل اللغوي لديهم وكذلك تحسين عمليات الذاكرة والتي لها أكبر الأثر في تفاعلهم مع المجتمع حيث أن اللغة هي أهم وسائل التواصل والانفعال بل والاندماج مع المجتمع حتى يتحولوا إلى قوة منتجة مؤثرة في مجتمعهم، ومن ثم تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية **على النحو التالي**:-

أولاً: الأهمية النظرية :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله،إذ أن المتغيرات التي يتعرض لها البحث تمثل جانباً مهماً في حياة الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) فالتدريب على المهارات الأساسية للغة العربية يعزز من مهارات التواصل لديهم وتقوي الذاكرة لديهم،وقد تضيف هذه الدراسة تحديد مفاهيم في مجال الإعاقة العقلية (للقابلين للتعلم).

وتأسيساً على ما تقدم واستجابة لتوصيات دراسات وبحوث سابقة فإن ميدان تعليم اللغة العربية في حاجة إلى إجراء هذه الدراسة، والتي تأتي بهدف بناء برنامج تدريبي لتحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومعرفة تأثيره على عمليات الذاكرة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

لفت نظر القيادات التربوية إلي دور التدريب والذي له دور دافعي في جذب انتباه التلاميذ وتحقيق تفاعلهم معه.

توجيه أنظار المهتمين بالفئات الخاصة عامةً وبالمعاقين عقلياً بصفة خاصة نحو بذل الجهد تجاه تحقيق تواصل تعليمي أفضل مع المجتمع.

أهمية الأنشطة المختلفة التي يتضمنها البرنامج المقترح في تحسين تعلم اللغة العربية لدي التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

إمكانية التوصل إلى أساليب وطرائق تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ المعاقين عقلياً على تقوية بعض المهارات المعرفية (تذكر –انتباه–إدراك..).

يمكن لمخططي المناهج الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تخطيط منهج اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية، وبخاصة في وضع الأهداف التي تتعلق بالمهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع ـ التحدث ـ القراءة ـ الكتابة).

تفيد معلمي اللغة العربية في معرفة وتحديد مستوى أداء التلاميذ في المهارات الأساسية للغة العربية، وذلك عن طريق تطبيق اختبار المهارات الأساسية للغة العربية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكذلك عن طريق استخدام بطاقة الملاحظة في الكلام ثم تحسين هذه المهارات عن طريق تدريس البرنامج المقترح الذي تقدمه الدراسة ـ إذا ثبت فاعليته.

تحسين مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) الضعاف في المهارات الأساسية للغة العربية، مما ينعكس على مستواهم التعليمي بصفة عامة.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج:

هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة ، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة .(أحمد اللقاني، وعلي الجمل ، ١٩٩٦م : ٣٩)، ويعرف الباحث البرنامج إجرائياً في البحث الحالي بأنه: خطة تعليمية منهجية محددة الأهداف والمحتوى والطريقة والأنشطة ، تكون في صورة مجموعة من الجلسات يتم من خلالها تدريبات لتحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) والذين يبلغ عمرهم الزمني ما بين (١١ – ١٥) سنةً وعمرهم العقلي ما بين (٦ – ٨) سنوات.

٢- المهارات الأساسية للغة العربية:

اللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محدودة، وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل ، وقد تكون اللغة منطوقة

أو مكتوبة،أو لغة إشارة أو لغة برايل، أو لغة العيون أو لغة الأصابع (التهجي الإصبعي)، وقد تضم رموزاً من الأشكال الهندسية أو النقاط، وقد تتخذ صورة أصوات أو حركات وإيقاعات معينة يتفق عليها بين أفراد الجنس الواحد، ورغم ذلك تعد اللغة أكثر خصوصية من عملية التواصل. (عبد العزيز السيد الشخص ، ١٩٩٧م: ٢٣) .

وتعرف اللغة بأنها: " نظام من العلاقات يستخدم كوسيلة للاتصال البشرى والأنشطة العقلية، وطريقة تعلن بها الشخصية عن وعيها الذاتي وتنتقل بها المعلومات من جيل إلى جيل آخر". (**بتروفكسي، م . ح يروشكى، ١٩٩٦م: ١٩١) ويقصد بها:**

أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك ومتضمن في كلا الجانبين وهو التفكير. (فتحي يونس، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور،١٩٨١م: ٣٦).

<u>وفي البحث الحالي – تُعرف المهارات اللغوية إجرائياً بأنها:-</u>

القدرة على فهم المدلولات والرموز اللغوية بشكل أكثر دقة في أقل وقت ويركز البحث على أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في التحدث والكتابة، كما يقيسها اختبار المهارات الأساسية اللغوية.

٣ -عمليات الذاكرة:

هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية (طلعت منصور: ١٩٨٩م)، كما أن الذاكرة هي استرجاع ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به في الماضي. (أحمد عزت راجح:١٩٩٩م).

كما أن الوظيفة الرئيسية للذاكرة *Memory* هي استرجاع الأحداث والمواقف التي سبقت وأن مرت بخبرة الفرد وتتضمن ثلاث عمليات هي التحويل الشفري ، حيث يتم تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها عندما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز، والتخزين يعني احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها، والاسترجاع يشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن تم تخزينها في الذاكرة. فعملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة في ذاتها، بل أنها تعتبر عملية معقدة تسهم مع غيرها من العمليات في إبقاء الذاكرة لدى الإنسان حيث تتعدد أنظمة الذاكرة فمنها نظام تخزين المعلومات الحسي ، نظام الذاكرة قصيرة المدى ونظام الذاكرة طويلة المدى. (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٢م :١٣٧، ١٥٢)

وحدد سيف الدين عبدون (١٩٩٣) عمليات الذاكرة بأنها: هي حكم الفرد على ذاكرته من الجوانب التالية: تذكر المعلومات والوقائع التي سبق أن تعرض لها، وكفاءة الذاكرة في استرجاع المعلومات، واستخدامها في مواقف

الحياة الواقعية، ومدى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات والمعارف السابقة. (سيف الدين عبدون ، ١٩٩٣م :٥)

ويعرف معد الكتاب إجرائياً عمليات الذاكرة على أنها:

عمليات تقوم بتخزين الخبرات والأفكار والتجارب السابقة واستدعائها حيث تقوم بتحليل المعلومات التي يتم الحصول عليها من المصادر الخارجية ومقارنتها بالمخزون الفكري لدى الفرد بما يحتويه من خبرات مكتسبة وتجارب سابقة ومعلومات وذكريات، ويتم استرجاعها أو استدعاؤها عند التفاعل مع الظروف الحالية وذلك لتكوين ردود الفعل المناسبة والتحكم فيها وتبدأ هذه الوظيفة من لحظة الميلاد إلى لحظة مفارقة الحياة.

وفي الكتاب الحالي يتناول معد الكتاب العمليات الأساسية للذاكرة والتي تشمل:

- **التشفير :** وهو حفظ المعلومات وترتيبها بشكل منظم اعتماداً على التشابه فيما بينها سواء من حيث النطق الصوتي أو الشكل أو المعنى .
- **الاستدعاء :** هو تذكر المعلومة السابق الاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة إليها .
- **التعرف :** هو تحديد المعلومة السابق الاحتفاظ بها من بين معلومات أخرى. كما يقيسها اختبارات عمليات الذاكرة.

٤- تعريف التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم):

تعريف الإعاقة العقلية : -

تعـددت تعريفـات الإعاقـة العقليـة وذلـك نتيجـة لاخـتلاف أو تعـدد وجهات النظر في دراسة هذه الظاهرة ونتيجة لتبـاين الاهـتمام بهـا، لـذا فهنـاك التعريفات الطبية والاجتماعية والتربوية والسلوكية ، **ويمكن إيجازها فيما يأتي:-**

تعددت التعريفات الطبية لتحديد مفهوم الإعاقة العقلية وكانـت تعتمـد على وصـف سـلوك المتخلفـين عقليـاً في ضـوء الإصـابة العضـوية أو عيـب في وظائف الجهاز العصبي المركزي والمتصل بالأداء العقلي، بحيث تكون الإصـابة ذات تأثير واضح على ذكاء الفرد.

تشير منظمة الصحة العالمية (*١٩٩٢م: W.H.O*) إلى أن التخلـف العقـلي هو حالة من توقف أو عدم اكتمال النمو العقـلي، والـذي يتسـم بشـكل خـاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مرحلة النمو والتي تسهم في المسـتوى العـام للذكاء مثل القدرات المعرفيـة ، واللغويـة والحركيـة والاجتماعيـة ، ويمكـن أن يحدث التخلف مصحوباً أو غير مصحوب بأي اختلال عقلي أو جسمي.

(W.H.O , ١٩٩٢م، ICD – ١٠)

ويعرف معد الكتاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بأنهم :-

وهم التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكـائهم مـا بـين (٥٠-٧٠ درجـة) عـلى اختبار ستانفورد بينيه، وتـوافقهم ٥٠٪ فـأكثر عـلى مقيـاس السـلوك التكيفـي لفاروق صادق، ويطلق عليهم فئة (القابلين للتعلم) لما لديهم من القدرة على

إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التـي تتناسـب مـع مسـتوياتهم وقدراتهم، وهـم منتظمون بالدراسة بمدارس التربية الفكرية (مدرسـتي التربيـة الفكرية بكفر الشيخ ودسوق) .

- **حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١- إعداد برنامج تدريبي مقترح لتحسين المهارات الأساسـية للغـة العربيـة وعمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم).

٢- مراعاة بعض المهارات اللغوية لفنون اللغة الأربعة: الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة.

٣- الاقتصار على عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) .

٤- اختبار عينة من التلاميذ المعاقين عقلياً (القـابلين للـتعلم) ، والمنتظمـين بالدراسة بمدرستي التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ وعنوانها (محافظـة كفر الشيخ – مدينة كفر الشيخ – ميت غمـر – بجـوار مسـجد الخيـاط) ومدرسة التربية الفكرية بدسوق وعنوانها (محافظة كفـر الشـيخ – مدينـة دسـوق – شـارع الغفـران)، تـتراوح نسـبة ذكـائهم مـا بـين (٥٠-٧٠) وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١١- ١٥) سنة وأعمارهم العقلية مـابين (٦- ٨) سنوات.

٥- تم تطبيق التصميم التجريبي للدراسة في الفترة مـن ١٤/ ٢/ ٢٠١٠م إلى ١٣/ ٤/ ٢٠١٠م

- **الطريقة والإجراءات المستخدمة في الدراسة**:-

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي لها:-

- يستخدم معد الكتاب المنهج التجريبي القائم على المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياس القبلي و البعدي.

- **ومتغيرات الدراسة هي**:

١- **المتغيرات المستقلة**: تتمثل هذه المتغيرات في البرنامج المقترح الذي يهدف إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم). وقد قام الباحث بعزل المتغيرات الأخرى التي يمكن أن يكون لها تأثير دال على بعض المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى هؤلاء الأطفال مما يؤثر في التحقق من فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة **وهي**: السن، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة.

٢- **المتغيرات التابعة**: وتتمثل في المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة.

ويتضح من خلال الجدول (١) التصميم التجريبي للدراسة:

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموعة	القياس القبلي	التدريب	القياس البعدي
التجريبية	مقياس المهارات الأساسية للغة العربية مقياس عمليات الذاكرة	البرنامج التدريبي	مقياس المهارات الأساسية للغة العربية مقياس عمليات الذاكرة
الضابطة	مقياس المهارات الأساسية للغة العربية مقياس عمليات الذاكرة	بدون برنامج	مقياس المهارات الأساسية للغة العربية مقياس عمليات الذاكرة

ثانياً- عينة الدراسة:-

وقد قام معد الكتاب باختيار عينة الدراسة الحالية وفق الشروط الآتية:-

- أن يقع ذكاء الأطفال ما بين (٥٠-٧٠) درجة.
- خلو الطفل من أية إعاقات مصاحبة للإعاقة العقلية قدر الإمكان.
- ألا يكون قد تم تقديم للأطفال (محور الدراسة الحالية) أية برامج إرشادية أو معرفية أو..... إلخ، في فترة تطبيق البرنامج حتى لا ترجع نتائج التحسن -إن حدث تحسن- إلى تأثير تلك البرامج الأخرى.
- تراوح عمرهم الزمني من (١١ – ١٥) عام، وعمرهم العقلي من (٦ – ٨) سنوات.

تم تحديد أطفال عينة الدراسة من المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس المقننة.

وتم اختيار عينة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

أ – بالنسبة للعينة التجريبية:

١. تم تحديد أطفال عينة الدراسة من المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)

٢. باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس المقننة،**وفق الخطوات الآتية:**

٣. تم اختيار مدرسة التربية الفكرية بدسوق (ن=٣١) بوصفها تمثل مجتمع الدراسة التي تتم فيها إجراءات الدراسة.

٤. بمناقشة أولياء الأمور عن إمكانية مشاركة أطفالهم في البرنامج الحالي حيث تم توضيح فلسفة البرنامج وإجراءاته والغرض منه وكيفيه تنفيذه وعدد جلساته وكيفيه تنظيم الوقت في التدريب بالنسبة للوقت المدرسي ، وقد أبدي (١١) من أولياء الأمور باعتذارهم عن مشاركة أبنائهم في مثل هذه البرامج بدافع أنها تهدر اليوم الدراسي، وبالتالي أصبحت العينة (٢٠) طفلاً وطفلةً من مدرسة التربية الفكرية بدسوق.

٥. تم استبعاد (٥) أطفال لمعاناتهم من إعاقات مصاحبة وبالتالي أصبحت العينة (١٥) طفلاً وطفلةً من مدرسة التربية الفكرية بدسوق.

٦. بتطبيق مقياس ستانفورد بينية على العينة (١٥) طفلاً وطفلةً من مدرسة التربية الفكرية بدسوق، تم استبعاد (٣) أطفال لحصول هؤلاء الأطفال على درجة ذكاء أقل من (٥٠). وأصبح بذلك حجم العينة (١٢) طفلاً وطفلة من مدرسة التربية الفكرية بدسوق ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠).

٧. بتطبيق مقياس السلوك التكيفي على عينة الدراسة، تم استبعاد طفلين لديه مشكلات في التكيف، وبالتالي أصبح حجم العينة (المجموعة التجريبية ن=١٠) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بدسوق. كما يوضح الجدول (٣) :

- **يتضح من الجدول (٣) أن** عينة البحث المختارة يتراوح ذكاؤهم ما بين ٥٠ – ٧٠ على مقياس استانفورد بنييه، وفي السلوك التكيفي ٥٠ درجة فأكثر وفي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي يتراوح مستواهم ما بين (١١٠ – ١٦٨)، ومن كان عمرهم العقلي ما بين ٦–٨ سنوات، والعمر الزمني ما بين (١١ – ١٥) عاماً، وتبعاً لذلك تم استبعاد ٥ تلاميذ من أفراد عينة البحث كما أوضحها جدول (٣) .

جدول (٢) يوضح تحرير المجموعة التجريبية

م	ذكاء	تكيفي	مستوى اجتماعي	عمر عقلي	عمر زمني	ملاحظات هامة
١	٦٠	٥٢	١٤٣	٧	١٣.٢	قبول
٢	٦١	٥٢	١٦٨	٧	١٤.٩	قبول
٣	٥٠	٤٥	١٢٥	٦.٣	١٣	استبعاد
٤	٥٩	٥٨	١٤٠	٦.٥	١٤.٨	قبول
٥	٦٤	٥٤	١٢٧	٧.٥	١١.٩	قبول
٦	٤٥	٥٠	١١٧	٦.١	١١	استبعاد
٧	٥٠	٤٥	١٢٣	٦.٥	١١.٦	استبعاد
٨	٥٩	٥٢	١١٧	٦.٣	١١.٨	قبول
٩	٦٥	٦٧	١٣٧	٦	١١	قبول
١٠	٦٤	٥٨	١٢٧	٦.٧	١١.٦	قبول
١١	٤٥	٥٠	١١٧	٦	١١.٢	استبعاد
١٢	٦٠	٥٤	١٤٧	٦.٩	١١.١	قبول

١٣	٤٤	٥٠	١١٠	٦.١	١١.٤	استبعاد
١٤	٦١	٦٨	١٢٨	٦.٤	١٢.٤	قبول
١٥	٦٥	٦٧	١٢٧	٦.٤	١٣.٩	قبول

ب- بالنسبة للعينة الضابطة:

١. تم تحديد أطفال عينة الدراسة من المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس المقننة.

٢. تم اختيار مدرسة التربية الفكرية بكفرالشيخ (ن=٣٠) بوصفها تمثل مجتمع الدراسة التي تتم فيها إجراءات الدراسة – حتى تكون العينة الضابطة بمعزل عن العينة التجريبية ولا تتعرض لأي مؤثرات تعرضت لها. (العينة التجريبية) لتأكيد دقة النتائج.

٣. وبمناقشة أولياء الأمور عن إمكانية مشاركة أطفالهم في البرنامج الحالي حيث تم توضيح فلسفة البرنامج وإجراءاته والغرض منه وكيفيه تنفيذه وعدد جلساته وكيفيه تنظيم الوقت في التدريب بالنسبة للوقت المدرسي فقد أبدي (١٢) من أولياء الأمور باعتذارهم عن مشاركة أبنائهم في الاستجابة على أدوات البحث بدافع أنها تهدر اليوم الدراسي كما أنها توحي بأن الباحثين لا يفيدون أطفالهم بشيء، وبالتالي أصبحت العينة (١٨) طفلاً وطفلة من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ.

٤. وتم استبعاد (٣) أطفال لمعاناتهم من إعاقات مصاحبة وبالتالي أصبحت العينة (١٥) طفلاً وطفلة من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ.

٥. بتطبيق مقياس ستانفورد بينية على العينة (١٥) طفلاً وطفلة من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ ، تم استبعاد (٣) أطفال لحصول هؤلاء الأطفال على درجة ذكاء أقل من (٥٠)، وبذلك أصبح حجم العينة (١٢) طفلاً وطفلة من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥١ ـ ٦٩).

٦. وبتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة تم استبعاد طفل، وأصبح بذلك حجم العينة (١١) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ.

٧. بتطبيق مقياس السلوك التكيفي على عينتي الدراسة، تم استبعاد طفل لديه مشكلات في التكيف، وبالتالي أصبح حجم العينة النهائي (١٠) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ.

٨. بتطبيق استمارات الدراسة كقياس قبلي خلص الباحث إلى حجم المجموعة الضابطة النهائي (ن=١٠) من مدرسة التربية الفكرية بكفرالشيخ.

كما يوضح الجدول (٣): -

- يتضح من الجدول (٣) أن عينة البحث المختارة يتراوح ذكاؤهم ما بين ٥٠ – ٧٠ على مقياس استانفورد بنييه، وفي السلوك التكيفي ٥٠ درجة فأكثر وفي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي يتراوح مستواهم ما بين (١١٠ – ١٦٨) ، ومن كان عمرهم العقلي ما بين ٦ –٨ سنوات

- والعمر الزمني ما بين (١١ – ١٥) عاماً، وتبعاً لذلك تم استبعاد ٥ تلاميذ من أفراد عينة البحث كما أوضحها جدول (٤) .

جدول (٣) يوضح تحرير المجموعة الضابطة

م	ذكاء	تكيفي	مستوى اجتماعي	عمر عقلي	عمر زمني	ملاحظات هامة
١	٦٠	٥٢	١٤٣	٧	١٣.٢	قبول
٢	٦١	٥٢	١٦٨	٧	١٤.٩	قبول
٣	٥٢	٤٥	١٢٨	٦.٣	١٣	استبعاد
٤	٥٩	٥٨	١٤٠	٦.٥	١٤.٨	قبول
٥	٦٤	٥٤	١٢٧	٧.٥	١١.٩	قبول
٦	٤٥	٥٤	١١٣	٦.١	١١	استبعاد
٧	٥٢	٤٥	١٢٥	٦.٥	١١.٦	استبعاد
٨	٥٩	٥٢	١١٧	٦.٣	١١.٨	قبول
٩	٦٥	٦٧	١٣٧	٦	١١	قبول
١٠	٦٤	٥٨	١٢٧	٦.٧	١١.٦	قبول
١١	٤٥	٥٢	١٢٣	٦	١١.٢	استبعاد
١٢	٦٠	٥٤	١٤٧	٦.٩	١١.١	قبول
١٣	٥٠	٥٢	٩٥	٦.١	١١.٤	استبعاد
١٤	٦١	٦٨	١٢٨	٦.٤	١٢.٤	قبول
١٥	٦٥	٦٧	١٢٧	٦.٤	١٣.٩	قبول

ج - **إجراءات تكافؤ العينة**: تمت مجانسة المجموعتين من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء، والسلوك التكيفي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ومتغيرات الدراسة في إطار القياس القبلي (المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة) **على النحو الأتي**:

□

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على متغيرات الدراسة

المتغيرات		المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتغيرات الوسيطة (الدخيلة)	الذكاء	التجريبية	١٠	١٣	١٣٠	٢٥	١.٩٠٣	غير دال
		الضابطة	١٠	٨	٨٠			
	السلوك التكيفي	التجريبية	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥	٢٨.٥	١.٦٤١	غير دال
		الضابطة	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥			
	م. الاجتماعي الاقتصادي والثقافي	التجريبية	١٠	١٠.٩	١٠٩	٤٦	٠.٣٠٥	غير دال
		الضابطة	١٠	١٠.١	١٠١			
	العمر الزمني	التجريبية	١٠	١١.٣	١١٣	٤٢	٠.٦٠٨	غير دال
		الضابطة	١٠	٩.٧	٩٧			
	العمر العقلي	التجريبية	١٠	١١.٤	١١٤	٤١	٠.٦٨١	غير دال
		الضابطة	١٠	٩.٦	٩٦			
اختبار المهارات الأساسية للغة العربية	الاستماع	التجريبية	١٠	١٠.٦	١٠٦	٤٩	٠.٠٧٩	غير دال
		الضابطة	١٠	١٠.٤	١٠٤			
	التحدث	التجريبية	١٠	٩.٦	٩٦	٤١	٠.٧٠٧	غير دال
		الضابطة	١٠	١١.٤	١١٤			
	القراءة	التجريبية	١٠	١٢.٤٥	١٢٤.٥	٣٠.٥	١.٦٠٢	غير دال
		الضابطة	١٠	٨.٥٥	٨٥.٥			
	الكتابة	التجريبية	١٠	٨.٥٥	٨٥.٥	٣٠.٥	١.٥١٤	غير دال
		الضابطة	١٠	١٢.٤٥	١٢٤.٥			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٩.٨٥	٩٨.٥	٤٣.٥	٠.٤٩٤	غير دال
		الضابطة	١٠	١١.١٥	١١١.٥			
مقياس عمليات الذاكرة	التشفير	التجريبية	١٠	١٠.٨٥	١٠٨.٥	٤٦.٥	٠.٢٧	غير دال
		الضابطة	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥			
	الاستدعاء	التجريبية	١٠	٩.٨	٩٨	٤٣	٠.٥٣٣	غير دال
		الضابطة	١٠	١١.٢	١١٢			
	التعرف	التجريبية	١٠	١٢.٥٥	١٢٥.٥	٢٩.٥	١.٥٥٤	غير دال
		الضابطة	١٠	٨.٤٥	٨٤.٥			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٢.٩٥	١٢٩.٥	٢٥.٥	١.٨٥٥	غير دال
		الضابطة	١٠	٨.٠٥	٨٠.٥			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على جميع المتغيرات الوسيطة ومتغيرات الدراسة.

ثالثاً - أدوات الدراسة وتتمثل في الأدوات الآتية:

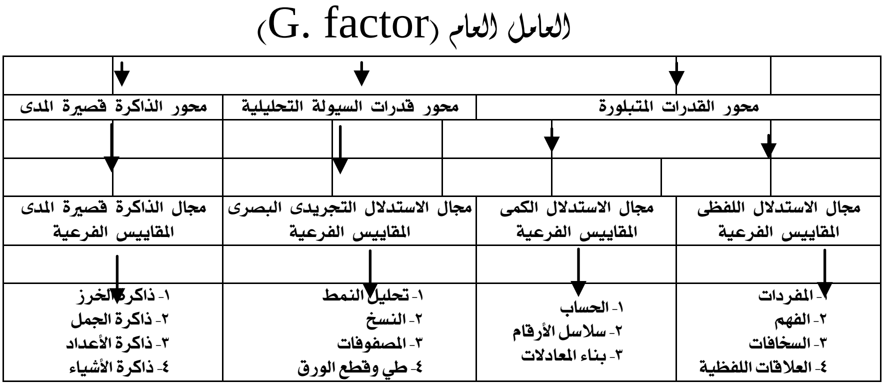
١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الصورة مختصرة- ط٤) تعريب وتقنين/ مصري عبدالحميد حنوره (٢٠٠١).

مقدمة:

يعد مقياس بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداماً، وهو امتداد لمقياس بينيه (ط٣) الذي أعده وطوره لويس تيرمان ومودميريل، والذى اعتمد بدوره أساساً على (ط٢) للمقياس، والتي صدرت عام (١٩٣٧) استمراراً للجهود التي بذلت منذ أن فكر ألفريد بينيه ومن معه في وضع المقياس منذ مائة عام.

أ- وصف المقياس:

يعتمد مقياس بينيه الجديد (ط٤)، ليس على الأعمار الزمنية كما هو الحال في الطبعات السابقة، ولكنه يعتمد أساساً على المجالات المعرفية المكونة لمفهوم الذكاء بمعناه الحديث، **وهو يتضمن ثلاثة محاور تتضمن أربعة مجالات موضحة في الشكل الآتي:**



شكل (٢) محاور اختبار ستانفورد بينيه العرب

يتكون مقياس بينيه (ط٤) من (١٥) اختباراً فرعياً تنتمي إلي ثلاثة محـاور تتضمن أربعة مجالات، بالنسبة للمرحلة العمرية فإنه يطبـق مـن سـن (٢ــ٧٠) سنة، وتوجد البطاريـات المختصــرة، والتـي يحتـاج الفـاحص إلي اسـتخدامها للتعرف على التلاميذ ذوي المشكلات وصعوبات التعلم، وقد استخدم مصرـي حنوره بطارية المسح السريع في التقنين والتشـخيص، لأن هـؤلاء الأطفـال تـم قياس ذكائهم من قبل ، وبناء على ذلك تم تسـكينهم بمـدارس التربيـة الفكريـة بمحافظة كفر الشيخ لتلقى البرامج التدريبية التي تتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم كما يستخدم بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل ، وتحتـاج إلى التأكيـد على نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد .

- بطارية المسح السريع: **وتتكون بطارية المسح السريع كما عرضها (مصرـي حنوره ، ٢٠٠١، ٨-٩) مما يأتي:**

❃ **اختبار المفردات اللغوية**: ينتمي هذا الاختبار إلي مجال الاستدلال اللفظي ويتكون هذا الاختبار من جزأين، أولهما جزء عبارة عن مجموعة صور يطلب من المفحوص أن يسميها، وثانيهما وجزء عبارة عن مفردات يطلب من المفحوص أن يقدم تعريفاً لكل منها، ويستمر تقديم الاختبار إلى أن يفشل المفحوص في الإجابة عن ثلاثة بنود على الأقل في مستويين متتاليين.

❃ **اختبار ذاكرة الخرز**: ينتمي هذا الاختبار إلي مجال الذاكرة قصيرة المدي ويعتمد على مجموعة من الأدوات عبارة عن قطع ذات أشكال على هيئة كرة وطبق وأنبوبة وقمع ذات ألوان مختلفة (الأبيض والأزرق والأحمر) مع قاعدة يثبت عليها حامل ويطلب من المفحوص بعد أن تعرض عليه صورة مرسوم عليها شكل يضم بعض تلك القطع ـ استخدام المواد المقدمة إليه لتصميم شكل مماثل على الحامل وذلك بعد إخفاء الصورة التي عرضت عليه ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن مستويين متتاليين.

❃ **اختبار الحساب**: ينتمي هذا الاختبار إلي مجال الاستدلال الكمي ويعتمد على معرفة مبادئ الرياضيات البسيطة وهو مكون من مجموعة من المسائل الرياضية تتدرج في الصعوبة ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن ثلاثة مسائل على الأقل في مستويين متتاليين.

❋ **اختبار تحليل النمط**: ينتمي هذا الاختبار إلي مجال التجريد البصري ويتضمن بنودا للإدراك البصري وفهم مكونات الصورة وحركتها وتكوينها ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن مستويين متتاليين.

ب- **استخدام جدول المعايير**: بعد تطبيق مقياس بينيه، الصورة الرابعة على المفحوص يقوم الفاحص بتصحيحه والحصول على الدرجات الخام ثم يقوم باستخدام جداول المعايير حتى يستخرج الدرجة المركبة ونسبة الذكاء **وهى تمر بثلاث خطوات كما يأتي**:

- **تحديد الدرجات العمرية للمفحوص في الاختبارات الفرعية**: يقوم الفاحص بتحويل الدرجات الخام التي حصل عليها المفحوص في الاختبارات الفرعية إلى درجات عمرية معيارية باستخدام الجداول المناسبة لعمر المفحوص ويقوم بتسجيل الدرجة المئوية لكل اختبار فرعي في المكان المخصص لها في صفحة غلاف كراسة تسجيل الإجابات.
- **تحديد الدرجات العمرية المعيارية للمجالات**: يقوم الفاحص بجمع الدرجات العمرية التي حصل عليها المفحوص في الاختبارات التي طبقت عليه في مجال من المجالات كل على حده " مجموع الدرجات العمرية المعيارية " ثم يستخرج الدرجة العمرية المعيارية للمجال المعين من الجداول التي تقابل مجموعة الدرجات العمرية المعيارية لهذا المجال

- ويتم ذلك طبقاً لعدد الاختبارات التي طبقت على المفحوص، فمثلاً الدرجة العمرية المعيارية لمجال معين في العمود (٣) يعطي للمفحوص الذي طبقت عليه ثلاثة اختبارات فرعية فقط في هذا المجال .
- **الحصول على الدرجة المركبة:** يقوم الفاحص بجمع الدرجات العمرية المعيارية للمجالات التي طبقت اختباراتها على المفحوص ثم يسجل هذه الدرجة في المكان المخصص لها في كراسة تسجيل الإجابة ثم يستخرج الدرجات المركبة من الجداول التي تقابل مجموع الدرجات العمرية المعيارية للمجالات، ويتم ذلك وفقاً لعمر المفحوص وعدد المجالات التى طبقت عليه . (مصري حنوره ، ٢٠٠١، ٨-٩).

طريقة التصحيح:-

يسجل للمفحوص الدرجة في كراسة الإجابة التي يحصل عليها على كل فقرة تطبق عليه وتوجد الدرجة الخام على كل مقياس فرعي بطرح أعلى فقرة طبقت على المفحوص من العدد الكلي للفقرات ليحصل بذلك على الدرجة الفرعية، **وتصنيف الدرجة المركبة (معامل الذكاء) في الصورة الرابعة كالآتي:-**

١٣٢ فما فوق ممتاز جداً - ١٢١ – ١٣١ ممتاز

١١١-١٢٠ فوق المتوسط - ٨٩ – ١١٠ متوسط

٧٩- ٨٨ منخفض - ٦٨ – ٧٨ بطيء التعلم

٦٧ فأقل متخلف عقلياً

ج- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

الصدق:

وتم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحك الخارجي بتطبيق بطارية الاختبارات السابقة على عينة التقنين ، واختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٩) كمحك خارجي ، وبلغ معامل الارتباط بين درجات بطارية اختبارات المسح السريع واختبار الذكاء المصور (٠.٧٧) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق عال للمقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس على عينات متنوعة من حيث العمر في عدد من البلاد العربية منها مصر وبعض بلاد الخليج العربي منها الكويت، وذلك بعدة طرق منها إعادة تطبيق إجراء الاختبار ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون، ومعادلة جتمان، وقد ثبت منها جميعها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات (مصرى حنوره، ٢٠٠١، ١١٧-١٢١)، وتم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) بمدرسة التربية الفكرية بمدينة دسوق وكفر الشيخ مرتين بفاصل زمني (١٥ يوماً) وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠.٨٦ . مما يدل على ثبات عال للمقياس.

وبالتالي يكون الباحث الحالي قد تأكد من أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات استشهاداً بمن قاموا بتقنينه.

٢-مقياس السلوك التكيفي تعريب وتقنين/ فاروق محمد صادق (١٩٨٥)

أ- الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس مستوى فاعلية الفرد في مواجهة مطالب بيئته المادية والطبيعية والسلوكية والاجتماعية، ويستخدم على نطاق واسع مع المتخلفين عقلياً وذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ابتداء من سن الثالثة إلى سن الشيخوخة.

ب- مكونات المقياس:

يتكون المقياس من (١١٠) سؤال في جزأين رئيسين:

الجزء الأول(*): ويحوى المجال النمائى ويتكون من عشرة مجالات تتضمن (التصرفات الاستقلالية، النمو الجسمي، النشاط الاقتصادي، النمو اللغوي مفهوم العدد والوقت، الأعمال المنزلية، النشاط المهني، التوجيه الذاتي المسئولية، التنشئة الاجتماعية).

الجزء الثاني: ويحوى الاضطرابات السلوكية ويتكون من ثلاثة عشر مجالاً هي (السلوك المدمر والعنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد سلوك لا يوثق به، الانسحاب، السلوك النمطي، السلوك غير المناسب في العلاقات الاجتماعية، عادات صوتية غير مقبولة وشاذة، عادات غير مقبولة وشاذة

*- إقتصر الباحث على تطبيق الجزء الأول من المقياس لقدرته الفائقة على تشخيص التخلف العقلي بفئاته الثلاث، وهذا ما أكده كل من فاروق صادق (١٩٨٥)، محمد السيد عبد الرحيم (١٩٩٨)، أيمن محمد الديب (٢٠٠١)، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٧).

سلوك يؤذى النفس، الميل للحركة الزائدة، السلوك الشاذ جنسياً، الاضطرابات النفسية والخصائص الاجتماعية).

طريقة التصحيح وحساب الدرجات:

في الجزء الأول يطلب السؤال أن تحدد أعلى مستوى من مستويات الأداء للمهارة وعلى الفاحص أن يجتاز المهارة التي تدل على المستوى المهاري لدى المفحوص ويضع دائرة حول الرقم ويكون هذا الرقم هو الدرجة المستحقة على السؤال.

في الجزء الثاني:

- كل سؤال يقابله عدد من الاختبارات (أ – ب – ج – د – هـ)
- وأثناء كل اختبار (غالباً – أحياناً – بدرجتين ودرجة على التوالي وتجمع درجات مجالات الجزء الأول فتعطي الجزء النهائي، وتجمع درجات الجزء الثاني لتعطي درجة الانحرافات السلوكية ويمكن رسم البروفيل للجزئين على أساس الدرجة الخام في رسم البروفيل أو استخدام الرتب المئوية المقابلة للدرجة الخام أو استخدام الدرجات المئوية المقابلة للدرجة الخام أو استخدام الدرجات المعيارية.

جـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

قام كل من عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨١) ، نهى اللحامى (١٩٨٣) بحساب صدق المقياس بطريقة (الاتساق الداخلي) فكانت جميع معاملات

الارتباط دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠١)، كما قام عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨١) بحساب صدقه بطريقتين أخريين هما معامل الارتباط الثنائى بين درجات المقياس كله بإجابات كل بعد على هذا المقياس ، وذلك بافتراض ثنائية الإجابة على هذا البعد (الجزء الثاني) فكانت دالة عند مستوى (٠.٠١) ، كما قامت نهى اللحامى (١٩٨٣) بحساب معامل الصدق الذاتي للمقياس فبلغ (٠.٨٧) للجزء الأول ، (٠.٩١)

للجزء الثانى: (في / فاروق محمد صادق ، ١٩٨٥ : ٤-٩).

الثبات:

يشير فاروق محمد صادق (١٩٨٥) إلى أن عبد الرقيب البحيرى (١٩٨١) قام بحساب ثبات (ط١) من المقياس عن طريق تحليل التباين ، ووجد أن جميع أبعاد الجزء الأول والثاني من المقياس دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠١) ، وقامت نهى اللحامى (١٩٨٣) بحساب معامل ثباته بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ، فكانت معاملات ثبات الجزء الأول تتراوح ما بين (٠.٦٥ ـ ٠.٨٨) ، وثبات الدرجة الكلية (٠.٧٥)، كما تم حساب الثبات الجزء الثاني بطريقة تعدد المصححين فتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٤٠ ـ ٠.٨٤) بمتوسط (٠.٦٧) ، مما يؤكد ثبات المقياس.

هـ- في البحث الحالى:

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام المحك الخارجي، حيث استعان الباحث بدرجاتهم الخاصة على مقياس السلوك التكيفي إعداد/ عبدالعزيز الشخص (١٩٩٨)، كمحك خارجي، وخلص إلى معامل ارتباط قدره ٠.٩٣ مما يدل على صدق عال للمقياس.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) بمدرسة التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ مرتين بفاصل زمني (١٥ يوماً) وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠.٨٥ . مما يدل على ثبات عال للمقياس.

٣- مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد/ محمد بيومي خليل (٢٠٠٠):

أ- وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي:

المستوى الاجتماعي ويتضمن (٨) أبعاد فرعية (الوسط الاجتماعي ـ حالة الوالدين ـ العلاقات الأسرية ـ المناخ الأسرى السائد ـ حجم الأسرة ـ المستوى

التعليمي لأفراد الأسرة ـ النشاط المجتمعي لأفراد الأسرة، المستوى الاقتصادي ويتضمن بعدين فرعيين (المستوى المهني للأسرة ـ مستوى معيشة الأسرة) المستوى الثقافي)، كما يتميز هذا المقياس بحساب سبعة مستويات للمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي هي:

(مرتفع جداً ـ مرتفع ـ فوق المتوسط ـ متوسط ـ أقل من المتوسط ـ منخفض ـ منخفض جداً).

طريقة التصحيح:

تجمع درجات الثلاث اختبارات فرعية إلى أن نحصل على الدرجة الخام لمجموع اختبارات المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي العام فإذا حصل على درجة عالية يكون لديه مستوى اجتماعي اقتصادي ثقافي أعلى، وإذا حصل على درجة أقل يكون المستوى أقل.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدرة (٣) شهور من التطبيق الأول، وقد كانت معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة حيث بلغت (٠.٩٥ ، ٠.٩٢ ، ٠.٩٧ ، ٠.٩٤) وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الاجتماعي ـ الاقتصادي ـ الثقافي)، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب، وهى معاملات ثبات مرتفعة تدل على كفاءة المقياس.

جـ- في البحث الحالى:

تم التحقق من صدق وثبات مقياس " المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المطورة" في البحث الحالي ، وذلك على النحو التالي:

- **الصدق:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام المحك الخارجي ، حيث تم تصنيف (٣٠) طفلا من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) ودرجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي الاقتصادي ؛ إعداد/ عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦) وخلص الباحث إلى معامل ارتباط قدره ٠.٧١ مما يدل على صدق المقياس.

- **الثبات** :

تحقق معد الكتاب من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار فبتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طفلا من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بفاصل زمني قدره (١٥) يوم ، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأطفال على المقياس في مرَّتى التطبيق حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على ثبات عال للمقياس.

٤- اختبار المهارات الأساسية للغة العربية للأطفال المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم)(*) إعداد/ معد الكتاب:-

(*) أنظر ملحق رقم (٣).

أ- **الهدف من الاختبار**:

- يهدف الاختبار قياس المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- تشمل المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع - التحدث - القراءة – الكتابة).
- مهارة الاستماع وتشمل: (التمييز بين الكلمات – اختيار العنوان المناسب- تحديد الأفكار الفرعية) .
- مهارة الكلام وتشمل: (نطق الأصوات نطقاً صحيحاً- التعبير بالكلمات المناسبة).
- مهارة القراءة **وتشمل**: (فهم معاني الكلمات – فهم معاني الجمل).
- **مهارة الكتابة وتشمل** :-
- الالتزام بالنظام في مسايرة الكتابة على السطور.
- كتابة الكلمات التي بها همزات كتابة صحيحة (الهمزة المتوسطة – الهمزة المتطرفة).
- مراعاة استخدام بعض علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، النقطتان علامة الاستفهام).

ب- **مصادر بناء الاختبار**:-

راعى معد الكتاب شروط الاختبار الجيد ومنها:-

- **الشمول**: حيث شملت الأسئلة جميع المهارات المراد قياسها والأجزاء الخاصة بكل مهارة.
- **الدقة**: حيث تم تحديد درجات كل مهارة ودرجات كل سؤال وكل نقطة تحديداً دقيقاً وواضحاً.
- **الموضوعية**: تم تحديد الأسئلة والنقاط والدرجات من خلال مجموعة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد – توصيل – وضع علامات ترقيم محددة – إملاء كلمات – إجابات بكلمة أو اثنين ، حتى لا يخضع التصحيح لذاتية المصحح فلكل نقطة إجابة محددة ودرجة واضحة يحصل عليها التلميذ إذا أجاب إجابة صحيحة بصرف النظر عن ذاتية المصحح (كما سيتضح من عرض طريقة تصحيح الاختبار لاحقاً).
- تم إعداد هذا الاختبار بعد المسح والإطلاع على الاختبارات السابقة في ميدان التقويم اللغوي للمرحلة الابتدائية **ومنها**:-

❋ اختبار المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية (إعداد:أحمد جمعة أحمد نايل).

- **وقد روعي في إعداد ذلك الاختبار ما يأتي:-**

تحديد المهارات اللغوية الضعيفة والمراد تحسينها لدى التلاميذ من خلال البرنامج التدريبي، **ولقد توصل معد الكتاب إلى تلك المهارات وهي:**

- من مهارة الاستماع (تحديد عنوان مناسب لقصة استمع إليها.
- تحديد الأفكار التي تتكون منها فقرات القصة).
- من مهارة القراءة (تحديد ما فهمه من قصة استمع إليها من خلال الإجابة على الأسئلة).
- تم قياس مهارة الكلام بطريقة فردية شفوية حيث يتكلم التلميذ بكلمات متشابهة في النطق مع تحديد النطق الصحيح لحروف كل كلمة.
- وقياس مهارة الكتابة من خلال وضع خط تحت الكلمات المكتوبة خطأ في قطعة أمامه ثم تصويب الخطأ وكتابته كتابة صحيحة على السطر.
- **اختيار المحتوى اللغوي لأسئلة الاختبار**: اختار معد الكتاب المحتوى اللغوي الذي يصاغ في ضوئه مفردات الاختبار من موضوعات ونصوص لغوية راعى فيها كل الشروط والمواصفات التي ينبغي أن تراعى في بناء الاختبار التشخيصي. (الشمول – الموضوعية – الدقة).
- **الصورة المبدئية للاختبار**: تمت صياغة الاختبار في صورته الأولية متضمناً تعليمات الاختبار، ثم صياغة أسئلة الاستماع وقد بلغت ثماني (٨) مفردات وفيه يستمع التلاميذ إلى قصة ،ثم يجيبون عن الأسئلة بعد ذلك وهى أسئلة موضوعية لكل المهارات.

أما أسئلة القراءة فقد بلغ عددها ست (٦) مفردات يجيب عنها التلاميذ لموضوع يقرءونه بعد الاستماع. وقد جاءت أسئلة الكتابة بعد الاستماع والقراءة وشملت قطعة تملى على التلاميذ، وفقرة بها كلمات مكتوبة خطأ، والمطلوب من كل تلميذ وضع خط تحت هذه الكلمات ثم كتابتها كتابة صحيحة، وأما قياس مهارات الكلام فيكون بطريقة شفوية فردية مع كل تلميذ وذلك من خلال بطاقة تقدير الكلام .

وقد استفاد معد الكتاب من هذا الاختبار في التعرف علي التقويم اللغوي – والمهارات الأساسية للغة العربية التي يمكن قياسها لتلاميذ المرحلة الابتدائية مما أفاده في صياغة أسئلة الاختبار.

– تتمثل الاختبارات التي تقيس بعض مهارات اللغة العربية للمعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) **فيما يأتي**:

❖ اختبار الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين ذهنياً: (إعداد:زينب أحمد زيدان)

❖ وصف اختبار الاستماع لتلاميذ الصف السادس الابتدائي المعاقين ذهنياً:

ويتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة رئيسية، وكل سؤال تكون من ستة أسئلة فرعية تقيس مدى اكتساب التلاميذ لمهارات الاستماع ، التي تمثلت في قياس مهارات: الإجابة عن أسئلة متعلقة بتفاصيل قصة أو موضوع، ووصف شخصيات، واختيار عنوان مناسب لقصة أو موضوع، وفهم معاني كلمات

واردة في موضوع أو قصة ما، وتذكر أحداث وردت بنفس الترتيب، الحكم على شخصيات وردت في قصة أو موضوع ما.

❖ اختبار القراءة للصف السادس الابتدائي إعاقة ذهنية: لـ (زينب زيدان ٢٠٠٥).

❖ يتكون الاختبار من عشرة (١٠) أسئلة موزعة على مهارات القراءة الرئيسية المقيسة وهى التعرف ، النطق ، الفهم ، والمهارات الفرعية التي تندرج تحتها والتي سبق ذكرها. وتتضمن كل منها عدداً من الأسئلة الفرعية عددها ثلاثة وعشرون(٢٣) سؤالاً وقد خصص السؤال الأول لقياس مهارة تعرف الحروف، والسؤال الثاني لقياس مهارة نطق أصوات الحروف، والسؤال الثالث لقياس مهارة فهم مدلول الكلمة ،والسؤال الرابع لقياس مهارة نطق الكلمة، والأسئلة الخامس والسادس والسابع لقياس مهارة تعرف الكلمة ،والسؤال الثامن لقياس مهارة نطق الجملة والسؤال التاسع لقياس مهارة تعرف الجملة، والسؤال العاشر لقياس مهارة فهم مدلول الجملة.

- تعليمات الاختبار: روعي عند تطبيق الاختبار ما يأتي:
- يوفر المعلم المكان المناسب لإجراء الاختبار بعيداً عن أية مشتتات للانتباه
- ليس للاختبار زمن محدد لأنه يقيس القدرة اللغوية.
- يحفز المعلم تلاميذه للاشتراك في الاختبار.

- يطبق الاختبار بصورة فردية نظراً لطبيعة التلاميذ الخاصة.
- يستخدم المعلم في قراءة الأسئلة اللغة العامية البسيطة.
- يقرأ المعلم رأس السؤال ،ويعالج المثال المجاب عنه في أول كل سؤال ويسمح له بتكرار ذلك عند ملاحظة تعثر التلميذ في فهم السؤال.
- يتوقف المعلم عندما يلاحظ إجهاد التلاميذ، ويعود ليواصل الاختبار عند ملاحظة استعدادهم لذلك. (زينب زيدان ٢٠٠٥ص ١١٩-١٢٠) .
- كما اطلع معد الكتاب علي دليل المعلم للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية و اختبارات اللغة العربية (للصفوف الرابع-الخامس-السادس بمدارس التربية الفكرية ٢٠٠٩-٢٠١٠).
- وقد استفاد معد الكتاب من الاختبار السابق ودليل المعلم في التعرف علي ما يناسب التلاميذ المعاقين عقلياً من مهارات اللغة العربية.
- مما كان له دور في صياغة أسئلة الاختبار من حيث النوعية والتدرج من السهل إلي الصعب-وعدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة.

ج- وصف اختبار المهارات الأساسية للغة العربية : (إعداد معد الكتاب)

- **تعريف المهارات الأساسية للغة العربية**: ويقصد بها: أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة ،وهناك عنصر مشترك ومتضمن في كلا الجانبين وهو التفكير .

- **اختبار مهارة الاستماع:-** (*Listening*) يقيس الاختبار من مهارات الاستماع: (التميز بين الكلمات – اختيار العنوان المناسب – تحديد الأفكار الجزئية).

- اختبار مهارة التحدث: (*Speaking*) يقيس الاختبار من مهارات الكلام: (نطق الأصوات نطقاً صحيحاً – التعبير بالكلمات المناسبة).

- اختبار مهارة القراءة: (*Reading*): ويقيس الاختبار من مهارات القراءة: (فهم معاني الكلمات – فهم معاني الجمل).

- اختبار مهارة الكتابة: ويقيس الاختبار من مهارات الكتابة:

- تناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها مما يؤدى إلى جمال الخط.
- يكتب كتابة نظيفة فيها ترتيب ونظام.
- يلتزم بالنظام في مسايرة الكتابة على السطور.
- يكتب الكلمات التي بها همزات كتابة صحيحة (الهمزة المتوسطة–الهمزة المتطرفة).
- يراعى استخدام بعض علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، النقطتان علامة الاستفهام).

د- مكونات الاختبار:

- يتكون الاختبار من ثمانية أسئلة (منها ما هو أ ، ب ، ومنها ما هو مكون من جزء واحد).

- يقيس كل سؤالين البعد المراد قياسه من كل مهارة من مهارات اللغة العربية .
- محتوى أسئلة الاختبار: بين توصيل الكلمة بالصورة المناسبة اختيار من متعدد، والتعبير بالكلمة المناسبة عن الصورة، وإعادة كتابة الجمل وعلامات الترقيم، وإملاء بعض الجمل البسيطة.

و يراعى في صياغة الأسئلة أن تكون من:-

- كلمات مألوفة وشائقة للتلاميذ.
- خصص لكل مهارة سؤالان لقياسها.
- تنويع الأسئلة (اختيار من متعدد – توصيل – ترتيب –صواب وخطأ).
- التدرج في الأسئلة من المألوف إلى غير المألوف والسهل إلى الصعب.

هـ- تعليمات الاختبار:-

يراعى عند تطبيق الاختبار ما يأتي:

- يوفر المعلم المكان المناسب لإجراء الاختبار بعيداً عن أية مشتتات للانتباه.
- ليس للاختبار زمن محدد.
- يحفز المعلم تلاميذه للاشتراك في الاختبار.
- يطبق الاختبار بصورة جماعية على عينة البحث.
- يستخدم المعلم في قراءة الأسئلة لغة بسيطة تناسب التلاميذ.

- يقرأ المعلم رأس السؤال، ويعالج المثال المجاب عنه في أول كل سؤال ويسمح له بتكرار ذلك عند ملاحظة تعثر التلميذ في فهم السؤال.

- يتوقف المعلم عندما يلاحظ إجهاد التلاميذ ويعود ليواصل الاختبار عند ملاحظة استعدادهم لذلك.

و- طريقة تصحيح الاختبار:-

- الدرجة الكلية من (٤٠) مقسمة بالتساوي على المهارات الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

لكل مهارة عشر (١٠) درجات.

مهارة الاستماع:- (١٠) درجات

مقسمة كالآتي:-

السؤال الأول:

(أ) ٣ درجات لكل نقطة درجة.

(ب) درجتين.

السؤال الثاني:

(أ) ٢,٥

(ب) ٢,٥

مهارة التحدث:- (١٠) درجات

مقسمة كالآتي:-

أ- السؤال الأول ٦ درجات لكل نقطة درجة ونصف.

ب- السؤال الثاني ٤ درجات لكل نقطة نصف درجة.

مهارة القراءة:- (١٠) درجات.

مقسمة كالآتي:-

أ- السؤال الأول درجة واحدة لكل معنى (خمس درجات) .

ب- السؤال الثاني درجة لكل توصيل صحيح (خمس درجات) .

مهارة الكتابة:- (١٠) درجات .

مقسمة كالآتي:-

السؤال الأول :-

(أ) الترقيم(٣)

(ب) التكملة(٢)

السؤال الثاني:-

(أ) الخط (٢,٥)

(ب) الإملاء(٢,٥)

- الدرجة الكلية: اقل درجة = صفر

أعلي درجة=٤٠ بالنسبة لفروع الاختبار

الاستماع:-

أقل درجة = صفر، وأعلي درجة=١٠

التحدث:-

أقل درجة =صفر، وأعلي درجة =١٠

القراءة:-

أقل درجة =صفر، وأعلي درجة=١٠

الكتابة:-

أقل درجة =صفر، أعلي درجة=١٠

ي- الخصائص السيكومترية للاختبار:

اختار معد الكتاب عينة الصدق والثبات وتتكون من (١٥) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، وقد قام معد الكتاب بتقدير الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية.

حساب صدق الاختبار:

- الاتساق الداخلي:

قام معد الكتاب بحساب الاتساق الداخلي على عينة التقنين وحصل على معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠.٤١ – ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١. **كما هي موضحه بالجدول الآتي :-**

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمكونات الاختبار

م	البعد	١	٢	٣	٤	٥
١	مهارة الاستماع	-	٠.٨٧	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٦٢
٢	مهارة التحدث		-	٠.٦٦	٠.٦٩	٠.٤١
٣	مهارة القراءة			-	٠.٥٥	٠.٥٧
٤	مهارة الكتابة				-	٠.٨٢
٥	الدرجة الكلية					-

ويتضح من الجدول (٥) أن الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاختبار والمهارات الفرعية له مرتفعة ودالة وقد تراوحت معاملات الارتباط فيها ما بين ٤١٪ ، ٨٧ ٪ وهى قيم مقبولة تدل على صدق الاتساق الداخلي.

- **صدق الاختبار**:

- صدق الاتساق الداخلي المذكورة سابقا .

للتأكد من مدى صدق الاختبار ثم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة للاسترشاد برأيهم **فيما يأتي**:-

- وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى دقة صياغة بنود الاختبار.
- صحة اللغة وملاءمتها للأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".
- مدي سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
- هل تحتوي العبارة الواحدة أكثر من مضمون أي هل هي مركبة.
- إضافة ما ترون سيادتكم أضافته أو تعديله.

وجاءت تكرارات آراء السادة الأساتذة **كالآتي**:

جدول (٦) الجدول التكراري لأراء السادة الأساتذة

في اختبار المهارات الأساسية للغة العربية

	عناصر التحكيم	النسبة
١-	سلامة صياغة مفردات الاختبار .	٨٦.٦٦%
٢-	صلاحية المفرادات لقياس ما يدعو قياسه .	٨٠%
٣-	وضوح تعليمات الاختبار.	٩٣.٣٣%
٤-	مناسبة الاختبار لمجموعة البحث	٨٦.٦٦%
٥-	تعديل بعض الأسئلة .	٧٣.٣٣%
	الإجمالي	٨٤%

يتبين من الجدول (٦) أن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة الاختبار لم تقل عن ٨٤٪ في جميع عناصر التحكيم وهي نسبة عالية، وقام معد الكتاب بتعديل الأسئلة المطلوب تعديلها وصياغتها في ضوء آراء السادة المحكمين.

- صدق المحك الخارجي :

تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي وتقدير المعلم لأداء الأطفال المعاقين عقليا في مادة اللغة العربية وجاء معامل الارتباط ٠.٧٩ وهو دال عند مستوى ٠.٠١.

ثبات الاختبار:-

حسب معد الكتاب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٥) يوماً وكان معامل الثبات مساوياً ٠.٨٢ ، وهو دال عند مستوى ٠.٠١ .

وعلى ذلك يكون معد الكتاب قد تأكد من صدق وثبات الاختبار بطـرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً.

٥- اختبارات عمليات الذاكرة إعداد/ السعيد عبد الخالق عبـد المعطـى ووليد السيد احمد خليفة (٢٠٠٧):

أ- وصف الاختبارات :

يمكن وصف اختبارات عمليات الذاكرة في على النحو الآتي:

اختبار التشفير:

ويشتمل على ثلاثة أبعاد أو أنواع للتشفير وهي التشفير الصـوتي والتشـفير البصري والتشفير السيمانتي أو الدلالي ،**وذلك كما يلي**:-

- **التشفير الصوتي أو السمعي** :- ويتم قياسه من خلال ثلاث قـوائم تحتـوي علي مجموعات كلمـــات تتشابه صوتيا في النطق بحيث تتكون كـل منهـا من مقطع لفظي واحد وتتشكل من (٢ - ٥) حروف ، وكل قائمة تحتوي علي سبعة كلمات وتعـرض عـلي التلميـذ لمـدة زمنيـة محـددة (٣٠ ثانيـة) ويقرأها بصوت مسموع ، ثم بعد ذلـك يطلـب منـه ذكرهـا وكتابتهـا في صفحة الإجابة بعـد إخفـاء القائمـة بـنفس الترتيـب الـذي عرضـت بـه ويعطى لذلك مدة محددة أيضـا (٤٠ ثانيـة) وتعطـي درجـة لكـل كلمـة صحيحة يذكرها التلميذ .

- **التشفير البصـري:**-ويـتم قياسـه مـن خـلال ثـلاث قـوائم تحتـوي عـلي مجموعات أشكال متشابهة، وكل قائمة تحتوي علي سبعة أشكال وتعرض علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٣٥ ثانية) ثم بعد ذلك يطلـب منـه رسـمها وتدوينها في صفحة الإجابة بعـد إخفـاء القائمـة بـنفس الترتيـب الـذي عرضت به ، ويعطى لذلك مدة محددة أيضـاً (٤٥ ثانيـة) وتعطـى درجـة لكل شكل يقوم التلميذ بكتابته ورسمه بطريقة صحيحة .
- **التشفير السيمانتي أو الدلالي:**- ويتم قياسه من خلال ثلاث قـوائم تحتـوي علي مجموعات كلمات تتشابه في المعنـي ، وكـل قائمـة تحتـوي عـلي سـبع كلمات وتعرض علي التلميذ لمدة زمنية محـددة (٥٠ ثانيـة) ثـم بعـد ذلـك يطلب منه ذكرها وتدوينها في صفحة الإجابة بعد إخفـاء القائمـة بـنفس الترتيب الذي عرضت به، ويعطي لـذلك مـدة محـددة أيضـاً (٥٥ ثانيـة) وتعطي درجة لكل كلمة صحيحة يذكرها التلميذ.

اختبارات الاستدعاء والتعرف:-

تشتمل اختبارات الاستدعاء والتعرف على أربعة مهام أو اختبارات فرعيـة وهي اختبار الأعداد واختبار الكلمات واختبار الرموز واختبار الصـور ، **وذلـك كما يأتى:**-

- **اختبار الأعداد:** وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) أعداد وكل عدد يتكون من رقم واحد أو رقمين علي الأكثر ، ثلاثة أعـداد منهـا فردية ، وثلاثة أعداد أخرى زوجية ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة

زمنية محددة (١٩ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الأعداد بعد تصنيفها في فئات ، ثم بعد ذلك يقاس الاستدعاء بعدد الأعداد التي يستطيع التلميذ تذكرها وكتابتها بشكل صحيح في صفحة الإجابة بعد إخفاء القائمة ، وتعطي درجة لكل عدد صحيح يقوم التلميذ بكتابته ، ويقاس التعرف من خلال تقديم هذه الأعداد المعروضة ضمن أعداد أخرى في صفحة مستقلة ويقوم التلميذ بوضع علامة (✓) علي العدد الذي سبق عرضه عليه أو الذي شاهده مسبقا بالقائمة . وتعطي درجة لكل عدد صحيح يتعرف عليه التلميذ ، وتخصم درجة لكل عدد خطأ وذلك لاستبعاد استخدام التلميذ لأسلوب المحاولة والخطأ .

- **اختبار الكلمات** : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) كلمات تربط كل ثلاث منها صفة مشتركة مثلا فاكهة ، خضروات ملابس ، وسائل مواصلات ، مهن ، حيوانات ، أدوات كتابية ، أجهزة كهربائية ، أساس منزلي ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٢ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الكلمات بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد .
- **اختبار الرموز** : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) رموز جميعها من الحروف الأبجدية للغة العربية ، يتشابه كل اثنان منها في

الشكل بعد حذف النقط ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٠ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الرموز بعد تصنيفها في فئات وبعد ذلك يقاس كل من الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد .

- **اختبار الصور** : وهو عبارة عن (٥) قوائم كل قائمة تحتوي علي (٦) صور تربط كل ثلاث صور منها صفة مشتركة مثل اختبار الكلمات ، وتعرض كل قائمة علي التلميذ لمدة زمنية محددة (٢٢ ثانية) ويطلب منه حفظ هذه الصور بعد تصنيفها في فئات ويتم معرفة اسم كل صورة شفهيا ولا يدون الباحث اسم كل صورة أسفل الصورة حتى يركز التلميذ علي الصورة أو الشكل وليس الكلمة (الاسم) ، ثم بعد ذلك يتم قياس الاستدعاء والتعرف بنفس الطريقة التي استخدمت في اختبار الأعداد ، أي أن المجموع الكلي لاختبارات عمليات الذاكرة (٣٠٣) درجة .

ب- طريقة تصحيح الاختبار:

لكل إجابة صحيحة درجة واحدة:-

الدرجة الكلية:-

أقل درجة =صفر ،وأعلي درجة =٣٠٣

بالنسبة لفروع الاختبار.

التشفير: -

أقل درجة =صفر ، وأعلي درجة =٦٣

الاستدعاء:-

أقل درجة =صفر ، وأعلي درجة =١٢٠

التعرف:-

أقل درجة =صفر ، وأعلي درجة =١٢٠

الخصائص السيكومترية للاختبارات : -

الصدق:

قام معدا الاختبار بالتأكد من صدق اختبارات عمليات الذاكرة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة (ن = ٦٠ منهم : ٣٠ متخلفين عقليا ، ٣٠عاديين) علي اختبارات عمليات الذاكرة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة المكانية لبطارية كوفمان (١٩٨٤) تعريب وتقنين عبد الوهاب كامل والسيد مطحنة (قيد نشر) ، والتحصيل الدراسي فبلغت قيمة معامل الارتباط علي التوالى (٠.٨٨ ، ٠.٨٦) وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ .

الثبات:

قام معدا الاختبار بحساب ثبات اختبارات عمليات الذاكرة من خلال تطبيق الاختبارات على (ن = ٦٠ منهم: ٣٠ متخلفاً عقلياً، ٣٠عادياً) ثم إعادة تطبيقها بفاصل زمني قدره شهر ثم قاما بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٦ ، ٠.٨٩) وهى دالة عند مستوي ٠.٠١ .

وفي الدراسة الحالية، قام معد الكتاب بالتحقق من صدق وثبات الاختبار **من خلال**:

- **الاتساق الداخلي**: قام معد الكتاب بحساب الاتساق الداخلي على عينة التقنين وحصل على معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٩ – ٠.٨٠) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١. كما هي موضحه بالجدول (٧):

جدول (٧) الاتساق الداخلي لمكونات الاختبار

	البعد	١	٢	٣	٤
	التشفير	-	٠.٥٩	٠.٤٩	٠.٦٩
	الاستدعاء		-	٠.٨	٠.٥٩
	التعرف			-	٠.٧٤
	الدرجة الكلية				-

صدق الاختبار:

- **صدق المحك الخارجي**: تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي وتقدير المعلم لأداء الأطفال المعاقين عقليا في مادتي اللغة العربية والرياضيات وجاء معامل الارتباط ٠.٧٨ وهو دال عند مستوى ٠.٠١.

ثبات الاختبار:

- **التطبيق وإعادة التطبيق**: حسب معد الكتاب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (١٥) يوماً وكان معامل الثبات مساوياً ٠.٨٩ ، وهو دال عند مستوى ٠.٠١ .
- **معادلة ألفا كرونباخ**: باستخدام معادلة ألفا كرونباخ توصل معد الكتاب إلى معامل ارتباط (٠.٨٠١) وهو دال عند مستوى ٠.٠١ .

وعلى ذلك يكون معد الكتاب قد تأكد من صدق وثبات المقياس مما يجعل استخدامه مناسباً وملائماً.

٧- خطوات إعداد برنامج تحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (إعداد / معد الكتاب).

- **مقدمة البرنامج** :

يمثل تعليم اللغة العربية أهمية حيوية لجميع التلاميذ، حيث أن تربيتهم وتعليمهم يهدف في النهاية إلى تشكيلهم ليكونوا مواطنين صالحين يتكيفون مع أنفسهم ومجتمعهم، وأهم صور هذه المواطنة أن يتكلم التلميذ لغته القومية التي عن طريقها يتم الأخذ والعطاء والتأثير والتأثر والاتصال والاندماج بالمجتمع ، فضلا على التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) يشتركون معهم في هذه الأهمية للغة، **لعدة أسباب منها:**

- للغة مكانة كبيرة في تحقيق الاستقرار النفسي للفرد، فهي الأداة التي تمكنه من الاندماج مع أفراد المجتمع، وإشباع رغباته في مختلف متطلبات الحياة. وتمكن التلميذ من تملك مهارات الاتصال اللغوي.
- عن طريق اللغة يستمد الفرد هويته الوطنية إضافة إلى أن اللغة تعتبر مادة التفكير ووسيلة التعبير وسبيلاً للتواصل والاتصال.
- تعتبر اللغة جزءاً من الشخصية القومية للمجتمع حيث إنها تساعد على حفظ هذه الشخصية.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لجميع التلاميذ، فـإن تعلـيم اللغـة العربيـة لأبنائنا التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصـة، ولاسـيما المعـاقين عقليـاً يمثـل ضرورة أكثر إلحاحاً لعدة أسباب منها: (وزارة التربية والتعلـيم: ٢٠٠٨ ، ٣٦-٣٧).

ولما كان التلاميذ المعاقون عقلياً (القابلون للتعلم) يعانون من مشـكلات في التعلم ترجـع في معظمهـا إلى تـدنى مسـتوى ذكـائهم مقارنـة بمـن هـم في عمرهم من التلاميذ العاديين ، وأن هذا التدني – كما أكدت الأدبيات المتخصصة في هذا المجال – يؤثر على الكثير من وظائفهم الإدراكية والحسـية حيـث يعـانى المعاق عقليـاً مـن قصـور في الانتبـاه والـذاكرة وضـعف في الحصـيلة اللغويـة بالإضافة إلى عدد كبير من الإعاقات البصرية والسمعية والجسمية أكثر مما يوجد لدى الأسوياء(زيدان السرطاوى ، كمال سيسـالم: ١٩٨٧ ، ١٠٤-١٠٥) فهـذا يعنى أن التلاميذ المتخلفين عقلياً في حاجة إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم في التغلب على تلك الصعوبات التي تفرضها الإعاقـة العقليـة. وعـن الـذاكرة لدى المتخلفين عقلياً؛ فنجـد إن المعـاقين عقليـا يختزنـون معلومـات أقـل عنـد مقارنتهم بالعاديين، فهم يظهرون قصوراً في القدرة الاستيعابية لهذه المعلومـات ، ولذلك فإن كم المعلومات المتاح لعملية الاسترجاع محدود لـديهم كـما أنهـم لا يستطيعون التمييز بين مهام الاستدعاء ومهام التعرف، كما أشارت النتائج إلى أن عمليات الذاكرة تنمو مع ازدياد العمر لدى الأطفال (المعاقين عقلياً والعاديين)

ولكن يكون بدرجة أعلى لدى الأطفال العاديين، وكذلك أشارت النتائج إلى ارتباط مستوى عمليات الذاكرة بكل من الاستدعاء والتعرف لدى الأطفال المعاقين عقلياً والأطفال العاديين.

(Sato, ١٩٨٤: ١١٢ , John & Maria, ١٩٨٦: ٤٤١-٤٤٧)

أ- أسس بناء البرنامج:-

ترتكز عملية بناء البرنامج على مجموعة من الأسس اشتقت من الدراسات النظرية والأدبيات التربوية لهذا البحث، **هذه الأسس هي**:

- **الأساس اللغوي** : وقد اشتق من خلال دراسة طبيعة اللغة بصفة عامة والمهارات اللغوية بصفة خاصة ، فضلاً عما قدم في مجال علم النفس التعليمي لتعليم وتنمية هذه المهارات، **وذلك كما يلى** :

  - اللغة كل متكامل تبدأ بمهارات الاستماع، يليها مهارات الكلام، ثم مهارات القراءة يتبعها مهارات الكتابة. ومن ثم لا يمكن الفصل بين تلك المهارات عند تعليمها، أو إهمال بعض الفنون اللغوية من فنون اللغة الأربعة، والاهتمام بالبعض الآخر.
  - إتقان المتعلم للغة لا يكون بحفظ قواعدها، ولكن بمحاكاة النماذج اللغوية السليمة، وذلك من خلال الممارسة والتدريب والتكرار.
  - التركيز على المهارات اللغوية والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها.
  - أن تكون الموضوعات والتدريبات المتضمنة في البرنامج مكتوبة بلغة سهلة وواضحة ومصحوبة بصور توضيحية ومن البيئة المحسوسة التي يعيش فيها التلاميذ.

- **الأساس النفسي:**

مراعاة خصائص وقدرات التلاميذ المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم) الجسمية والعقلية، واللغوية والاجتماعية والانفعالية، **وذلك من خلال:**

- تنوع الموضوعات التي يتم من خلالها تنمية المهارات الأساسية للغة العربية مع مناسبتها لهم.
- الممارسة والتدريب على تلك المهارات من جانب التلاميذ مع التكرار.
- مراعاة حاجات وميول التلاميذ المختلفة مثل: النشاط والحركة والعمل في جماعة مع التشجيع المستمر لهم.
- التعزيز المستمر لهم، سواء كان مادياً أو معنوياً ، مع عمل مسابقات للمنافسة الشريفة بينهم.
- إشباع حاجاتهم وميولهم النفسية من خلال عرض القصص المناسبة لهم والتي تنمى من خلالها المهارات اللغوية.
- الأساس التربوي وهى: (ويقوم على مراعاة بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة).
- إعطاء فرصة للتلاميذ لممارسة المهارات وتدريبهم عليها من خلال التدريبات والتمارين والأنشطة اللغوية المختلفة.
- مراعاة التفاعل أو الاتصال اللغوي (الشفوي والتحريري) بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ مع بعضهم البعض، كما أن من أنماط التفاعل

تعرض التلميذ لعدد من المثيرات والمحفزات في أثناء سير البرنامج وعليه أن يستجيب لهذه المثيرات باستجابات صحيحة، ويتحقق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تقدم في تدريبات البرنامج مع تعزيز لاستجابته.

- مراعاة التكامل بين فنون اللغة الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة الكتابة) عند تصميم البرنامج، وفي أثناء تنفيذه مع التلاميذ من خلال الممارسة والتدريب على المهارات.
- تنوع الأنشطة اللغوية التي يقوم بها التلاميذ وذلك من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

ب- **أهداف البرنامج:-**

الهدف العام للبرنامج ويتمثل في: – هو تحسين مهارات التواصل اللغوي من خلال تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وهى الاستماع، التحدث القراءة ، الكتابة.

❋ **الأهداف الإجرائية: وتشمل:-**

الأهداف المعرفية:-

- أن يتعرف التلميذ على الكلمة والجملة والفقرة والموضوع والقصة .
- أن يتعرف التلميذ على العنوان والأفكار الفرعية للموضوع والقصة.
- أن يتعرف التلميذ على نطق الحروف ومخارجها وكتابة الحروف وموقعها من السطر .

□

الأهداف المهارية:-

- أن يستطيع التلميذ التمييز الصوتي بين الكلمات وتحديد الأفكار الفرعية والعنوان المناسب للموضوعات.
- أن يستطيع التلميذ نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.
- أن يستطيع التلميذ التعبير بالكلمات المناسبة والجمل المناسبة.
- أن يستطيع التلميذ كتابة الحروف بخط واضح وجميل وفي موقع صحيح من السطر.
- أن يستطيع التلميذ ترتيب الجمل والعبارات وكتابتها كتابة صحيحة.

الأهداف الوجدانية:-

- أن ينظم ويرتب الكلمات عند النطق.
- أن يتعود النطق السليم للجمل مرتبة من حيث الكلمات والمعاني.
- أن يتذوق الكلمات ويرددها مرتبة.
- أن يكتب بخط واضح وجميل مرتب على السطر، والاستمتاع بذلك وتحرى الدقة فيه.

ج- محتوى البرنامج :

راعى معد الكتاب في اختياره لمحتوى البرنامج ما يأتي:-

- أن يكون المحتوى عاماً لا يرتبط بمحتوى دراسي معين .
- أن يتناول مواقف غير التي وردت في اختبار المهارات الأساسية للغة العربية .

-أن يكون محتوى بسيطاً مبسطاً يتلاءم مع قدرات التلاميذ.

- أن يتنوع في جلساته بين المهارات التي يتدرب عليها .

يتكون البرنامج من عشرين جلسة مقسمة على النحو الأتي :

- **الجلسة الأولى :** للتعارف وشرح البرنامج .

- **الجلسات من الثانية إلى السابعة :** لتحسين بعض مهارات الإستماع وهى :-

-**الجلستان الثانية والثالثة:** (التمييز الصوتى بين الكلمات).

- تم في الجلستين السابقتين تدريب التلاميذ على التمييز الصوتي بين الكلمات المتشابهة في الحروف، بحيث يستطيع التلميذ تمييز الحروف المتشابهة في الكلمات التي يستمع إليها مثل: (سيف – صيف) ، (حرث – حرس) ، (سار – صار).

- **الجلستان الرابعة والخامسة :**(اختيار العنوان المناسب للموضوعات).

- **تم في الجلستين السابقتين:** تدريب التلاميذ على اختيار العنوان المناسب لقصة استمع إليها بعد عرض أكثر من عنوان للاختيار بينهما مثل(قصة "الأرض أغلى من الذهب"، وقصة "أسرتي") .

- **الجلستان السادسة والسابعة:** (تحديد الأفكار الفرعية) .

- **تم في الجلستين السابقتين** تدريب التلاميذ على تحديد الأفكار الفرعية لقصة استمعوا إليها مقسمة لفقرات مثل (قصة "الصياد والسمكة" وقصة"الإناء العجيب".

- **الجلسات من الثامنة إلى الحادية عشرة** :لتحسين بعض مهارات التحدث وهي:-

- **الجلسة الثامنة (التمييز بين الأصوات).**

تم تدريب التلاميذ خلال هذه الجلسة التدريب على نطق الكلمات التي بها حروف متشابهة نطقاً صحيحاً ملتزمين بمخارج الحروف مثل: (درب – ضرب) .

- **الجلسة التاسعة والعاشرة** (التعبير بالكلمات المناسبة) .

تم تدريب التلاميذ في الجلستين السابقتين على التعبير بالكلمات المناسبة عن الصور التي تعرض عليهم ، حيث يقوم معد الكتاب بعرض أكثر من اختيار للتعبير عن الصور مثل(الأهرامات- علم مصر).

- **الجلسة الحادية عشرة (مراجعة على تدريبات مهارة التحدث):**

خلال جلسة المراجعة يعرض معد الكتاب التدريبات السابقة الخاصة بمهارة التحدث ثم يعرض الأسئلة على التلاميذ ويتلقى الإجابات من التلاميذ ومن خلال جلسات المراجعة يلاحظ معد الكتاب مدى التحسن في أداء الذاكرة من خلال تذكر التلاميذ للتدريبات السابقة، وإجابة الأسئلة عليها .

- **الجلسات من الثانية عشرة إلى السادسة عشرة**: لتحسين بعض مهارات القراءة وهى:-

-الجلسة الثانية عشرة والثالثة عشرة (فهم معانى الكلمات).

من خلال الجلستين السابقتين تم تدريب التلاميذ على فهم معاني الكلمات من خلال عرض بيتين من الشعر والغناء بشكل محبب للتلاميذ مع شرحهما وتكرار توضيح معاني الكلمات الصعبة ، وكذلك بعرض قصة مشوقة بعنوان "يوم في حياة عصفورة" وشرح الكلمات الصعبة بها ، وتعرف التلاميذ في نهاية الجلستين على معاني الكلمات الصعبة مثل (افنوا معناها اقضوا – تردد معناها تكرر – الكفاح معناها العمل الجاد .

- الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة (فهم معاني الجمل) .

من خلال الجلستين تم تدريب التلاميذ عل فهم معاني الجمل ،ووضع الجمل في سياقها الصحيح في الفقرات المكونة من عدة جمل ، واستعان الباحث بالصور التوضيحية التي تعبر عن الفقرات التي تم عرضها على التلاميذ وفي نهاية كل جلسة استطاع التلاميذ ترتيب الكلمات لتكوين جمل، وترتيب الجمل ترتيباً صحيحاً لتكوين فقرة تعبر عن موضوعٍ واحد.

- الجلسة السادسة عشرة (مراجعة على تدريبات مهارة القراءة) .

من خلال هذه الجلسة حل التدريبات على مهارة القراءة والتي سبق عرضها عليهم، وكذلك حل الأسئلة الخاصة بمهارة القراءة، وقد لاحظ الباحث تحسن في أداء الذاكرة لدى التلاميذ ظهر في تذكرهم للمعلومات التي سبق عرضها عليهم من خلال التدريبات .

- **الجلسات من السابعة عشرة إلى الجلسة التاسعة عشرة** لتحسين بعض مهارات الكتابة وهى:

- **الجلسة السابعة عشرة**: (يكتب كتابة نظيفة فيها ترتيب ونظام - يلتزم بالنظام في مسايرة الكتابة على السطور).

تم تدريب التلاميذ خلال هذه الجلسة على كتابة الحروف ثم الكلمات بترتيب ونظام على السطر مع مراعاة موقع كل حرف من السطر، واستطاع التلاميذ في نهاية الجلسة كتابة كلمات كثيرة بنظام وترتيب على السطر (يد – يجري – حوت – روح عمود – زرع)، وظهر ذلك واضحاً من خلال إجاباتهم أثناء التدريب والتقويم وأداء الواجب المنزلي.

- **الجلسة الثامنة عشرة** (يكتب الكلمات التى بها همزات كتابة صحيحة (الهمزة المتوسطة – الهمزة المتطرفة)- يلتزم بكتابة بعض علامات الترقيم(الفاصلة – النقطتان – النقطة – علامة الاستفهام) .

قام معد الكتاب بكتابة بعض علامات الترقيم وهي: (الهمزة المتوسطة – والهمزة المتطرفة – النقطة – الفاصلة – النقطتان – علامة الاستفهام) وشرح مدلول كل علامة وطريقة كتابتها ،وأين تكتب ،وتم تدريب التلاميذ على الكتابة بأنفسهم ،وفي نهاية الجلسة استطاع التلاميذ كتابة الهمزات وعلامات الترقيم السابقة بأنفسهم وظهر ذلك واضحاً من خلال إجاباتهم أثناء التدريب والتقويم وأداء الواجب المنزلي.

- **الجلسة التاسعة عشرة :** مراجعة على مهارات الكتابة السابقة.

خلال هذه الجلسة تم عرض التدريبات السابقة على التلاميذ وحققوا استجابات عالية ظهرت من خلال إجاباتهم أثناء التدريب وحل الأسئلة التي عرضها الباحث عليهم، كما لاحظ معد الكتاب تحسناً مرتفعاً في أداء الذاكرة لديهم ظهر في تذكرهم للتدريبات السابق عرضها عليهم وما تحتويه من كلمات وهمزات وعلامات ترقيم.

- **الجلسة العشرون :** الجلسة الختامية ويطبق فيها اختبار المهارات الأساسية للغة العربية، مقياس عمليات الذاكرة كتطبيق بعدى.

وسيعرض معد الكتاب بالتفصيل جميع جلسات البرنامج، والملاحظات واستجابات التلاميذ في ملحق (١)

- يستغرق التدريب على جلسات البرنامج سبعة (٧) أسابيع – بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً.
- يستخدم معد الكتاب أثناء تطبيق البرنامج لغة بسيطة حتى يفهمها التلاميذ، ولكنه يكتب البرنامج باللغة العربية الفصحى حفظاً على تقاليد البحث العلمي.

د- **مصادر إعداد البرنامج :**-استند معد الكتاب على المصادر الآتية في إعداد برنامجه التدريبي :

برنامج محمد رفقي عيسى (١٩٨٧):

تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال العاديين.

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في التعرف على تحديد ما يمكن تحسينه من المهارات الأساسية للغة العربية وخاصة الاستماع والقراءة والتحدث وكذلك الخطوات التي يجب إتباعها في التهيؤ للكتابة والتدريب عليها ، وكذلك في تحديد الخلفية النظرية التي اعتمد عليها معد الكتاب في إعداد البرنامج .

برنامج على أحمد مدكور (١٩٩٣):

أساليب تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال العاديين

من خلال فنون اللغة الأربعة.

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في تحديد الخطوات العملية المناسبة لتدريب التلاميذ على المهارات الأساسية للغة العربية، والأساليب الأكثر فاعلية والتي تؤدي إلى تحقيق نتائج واستجابات عالية من التلاميذ في أقل وقت، وكذلك تحديد المهارات الجزئية المناسبة التي يمكن تدريب التلاميذ عليها، وتناسب عمرهم العقلي ولا يجدون صعوبة في تحقيق نتائج مرتفعة في التدريب من فنون اللغة الأربعة (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة). مما كان له أكبر الأثر في صياغة أهداف البرنامج بشكل مناسب.

برنامج توماس Thomas (١٩٩٤)

كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في التعرف على الفنيات المناسبة للتلاميذ المعاقين عقلياً(القابلين للتعلم) في التدريس والتي من أهم تلك الفنيات (التعزيز – التقليد – التشويق – استخدام المثيرات) ، وقد استخدمها معد الكتاب في التدريب أثناء جلسات البرنامج وقد ساهمت في تحقيق التلاميذ لاستجابات عالية أثناء التدريب ، وفي الإجابة على الأسئلة الخاصة بالتقويم والأداء الجيد للواجب المنزلي في كل جلسة

برنامج كريستين مايلز (١٩٩٤):

مبادئ (أسس)إستراتيجية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في التعرف على أهمية استخدام التقليد للمعلم، وإثارة الذاكرة السمعية، والصور والخبرة الهادفة المباشرة والتنوع في الوسائل التعليمية في تدريب التلاميذ على المهارات اللغوية كما يتضح من البرنامج السابق وجود ارتباط بين العمليات العقلية ومنها عمليات الذاكرة وتحسين مهارات اللغة.

برنامج نادر فهمي الزيود (١٩٩٥):

المهارات التي يكتسبها المعاقون عقلياً عن طريق

تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية.

واتضح لمعد الكتاب من البرنامج السابق أهمية الذاكرة السمعية البصرية و التدريب عليها في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية ، وبالتالي استطاع الباحث التعرف على مدى تأثير الذاكرة السمعية البصرية في التدريبات اللغوية مما كان له أكبر الأثر في تحديد استخدام الفنيات الخاصة بتحسين أداء الذاكرة ومنها التكرار وعرض المعلومات بشكل منظم حتى يسهل حفظها في الذاكرة واستدعائها عند الحاجة إليها .

برنامج فاروق الروسان (١٩٩٨):

أسس البرامج التربوية لتنمية المهارات اللغوية

لذوى الاضطرابات اللغوية والمعاقين عقلياً.

وقد تعرف معد الكتاب من البرنامج السابق على الأسس التي يجب إتباعها عند إعداد برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة وكذلك الخطوات المناسبة للتدريب، وقد ساهم ذلك في تحديد أسس البرنامج التدريبي لتحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم - والفنيات والوسائل المستخدمة في التدريب، وكذلك التركيز على المهارات التي يجب التدريب عليها ، والأجزاء الخاصة بكل مهارة.

برنامج مركز المعلومات الوطني للأطفال والشباب ذوي الصعوبات (٢٠٠١):

كيفية إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم).

وقد استفاد معد الكتاب من البرنامج السابق في تحديد الشروط الواجب توافرها في البرنامج التدريبي لتحسين مهارات اللغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)

وبعد العرض السابق قام معد الكتاب بتحديد الإطار النظري للبرنامج وأسس البرنامج والفنيات المستخدمة في التدريب .

- **وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج:**

جدول (٨) ملخص جلسات البرنامج

رقم الوحدة	اسم المهارة	الجلسة	عنوان الجلسة	فنيات الجلسة	زمن الجلسة
		الأولى	التعريف بالبرنامج	تقديم الذات- التدعيم- التغذية المرتدة- الواجب المنزلي .	٣٠-٣٥
الأولي	**استماع**	**الثانية**	التمييز الصوتي بين الكلمات	التدعيم الإيجابي- التغذية المرتدة - الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الثالثة	تابع التمييز الصوتي بين الكلمات	التدعيم الإيجابي- التغذية المرتدة - الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الرابعة	اختيار العنوان المناسب للموضوعات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الخامسة	تابع اختيار العنوان المناسب للموضوعات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		السادسة	تحديد الأفكار الفرعية	التغذية المرتدة - التدعيم-النمذجة- الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥

		السابعة	تـــابع تحديـــد الأفكار الفرعية	التغذيـــة الراجعـــة-التـــدعيم-النمذجـــة-الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
الثانية	**التحدث**	**الثامنة**	التمييـــز بـــين الأصوات	التغذيـــة المرتـــدة -التـــدعيم-النمذجـــة-الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		التاسعة	التعبيربالكلمات المناسبة	التغذيـــة المرتـــدة -التـــدعيم- الواجـــب المنزلي	٣٠-٣٥
		العاشرة	تـــابع التعبيـــر بالكلمـــــــات المناسبة	التغذيـــة المرتـــدة -التـــدعيم- الواجـــب المنزلي	٣٠-٣٥
		الحادية عشرة	مراجعـــة علـــى مهارة التحدث	التغذيـــة المرتـــدة -التـــدعيم-النمذجـــة-الواجب المنزلي.	٤٠-٤٥
الثالثة	**القراءة**	**الثانية عشرة**	فهـــم معـــاني الكلمات	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الثالثة عشرة	تـابع فهم معـاني الكلمات	التدعيم-التغذية المرتدة - النمذجـــة-الواجـــب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الرابعة عشرة	فهـــم معـــاني الجمل	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلي.	٣٠-٣٥
		الخامسة عشرة	تـابع فهم معـاني الجمل	التدعيم-التغذية المرتدة -الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		السادسة عشرة	مراجعـــة علـــى تـــــــدريبات مهارات القراءة	النمذجـــة- التـــدعيم- التغذية المرتدة	٤٠-٤٥
الرابعة	الكتابة	**السابعة عشرة**	الكتابة النظيفة بترتيب ونظام على السطور	التـــدعيم-النمذجـــة-الواجب المنزلى.	٣٠-٣٥
		الثامنة عشرة	كتابــة الهمــزات وبعض علامات الترقيم	التـــدعيم-النمذجـــة-الواجب المنزلي.	٣٥-٤٠
		التاسعة عشرة	مراجعـــة علـــى الكتابة	النمذجـــة-التـــدعيم-الواجب المنزلي.	٤٠-٤٥

		العشرون	الجلسة الختامية	- التطبيـــق البعـــدي لاختباري ١- مقياس الذاكرة ٢- المهـارات الأساسـية للغة العربية	٣٠-٣٥

- وللتأكد من صدق البرنامج تم عرض البرنامج على مجموعة من الأسـاتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الخاصة، لتحكيم البرنامج وللوقوف على مدى ملاءمته للتلاميـذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعددهم (١٥) وكانت نسـبة اتفـاقهم عـلى جلسات البرنامج هي ٩٣٪ وقـد تـم تعـديل صـياغات وحـذف بعـض المواقف . بناءاً على أراء السادة المحكمين. وفيما يلي الجدول (١٠) يوضح نسب اتفاق آراء السادة الأساتذة المحكمين على البرنامج في ضوء عناصر التحكيم:-

جدول (٩)
اتفاق آراء السادة الأساتذة المحكمين لبرنامج تحسين المهارات الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)

م	عناصر التحكيم على البرنامج	نسب اتفاق المحكمين
١-	مناسبة البرنامج للتعريف .	%٩٣.٣٣
٢-	مناسبة البرنامج للعمر الزمنى والعمر العقلى لعينة البحث .	%١٠٠
٣-	صياغة البرنامج (الشكل والمضمون)	%٨٦.٦٦
٤-	خطوات جلسات البرنامج والزمن المحدد لكل جلسة .	%١٠٠
	الإجمالي	% ٩٣

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج :

قام معد الكتاب بإجراء دراسة استطلاعية للبرنامج على عينة مكونة من (١٥) تلميذاً من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بدسوق – حيث قام معد الكتاب بتطبيق أربع جلسات من جلسات البرنامج دون ترتيب – لكل مهارة جلسة. وذلك للتدريب على إجراءات الجلسات في التجربة الأساسية وتحديد الزمن المناسب لكل جلسة . وهي:

- الجلسة الثالثة– مهارة الاستماع– عنوان الجلسة (التمييز الصوتي بين الكلمات).
- لا حظ معد الكتاب أثناء تطبيق هذه الجلسة صعوبة بعض الكلمات فقام بإلغائها.

مثال سوط – صوت حيث لم يتعرف التلميذ على مدلول صوت، حيث أنها غير موجودة بالبيئة المحيطة بكثرة ولا تنمى أية قيم لدى التلاميذ، فالتلميذ في بيئته لا يستخدم السوط ، وقد يؤدي استخدام تلك الكلمات إلى قيم سلبية لدى التلاميذ مثل الضرب واستخدام العنف والقسوة في التعامل وكلها سلوكيات خاطئة ينبغي أن يبتعد عنها التلميذ.

✍ **لذا قام معد الكتاب بإلغائها من الجلسة.**

- الجلسة الحادية عشرة ترتبط بمهارة التحدث وعنوانها (التعبير بكلمات مناسبة).
- لم يلاحظ معد الكتاب أية معوقات في هذه الجلسة وكانت استجابات التلاميذ عالية في التفاعل مع معد الكتاب.
- الجلسة الثالثة عشرة ترتبط بمهارة القراءة وعنوانها (فهم معاني الكلمات).

وقد لاحظ معد الكتاب صعوبة فهم بعض المعاني .

- فقام بإلغائها مثل (يباباً – عداً) وتكرار بعض الكلمات الأخرى عدة مرات مع شرحها حتى يفهمها التلاميذ.
- وكذلك تخفيف بعض الجمل وعرض جزء بسيط منها وكلمات سهلة.
- الجلسة السابعة عشرة – مهارة الكتابة وعنوانها (الكتابة النظيفة بترتيب ونظام على السطور).

لاحظ معد الكتاب صعوبة في كتابة بعض الكلمات الكثيرة الحروف مما جعل معد الكتاب يقوم بإلغائها.

مثال جرجير – رصاص مما دفع الباحث إلى انتقاء (أو إلغاء) بعض المهام الأخرى في باقي الجلسات والتي قد تواجه صعوبة لدى الأطفال، وأعاد معد الكتاب تطبيق نفس الجلسات بعد مرور ١٥ يوماً وقد لاحظ معد الكتاب إبداء التلاميذ لاستجابات عالية في التفاعل مع الجلسات ولم تظهر مشكلات أو عوائق أثناء التطبيق لنفس الجلسات على نفس العينة.

وبلغت نسبة استجابات التلاميذ (٩٠٪) أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية وهى نسبة عالية. حيث قام التلاميذ بالإجابة على الأسئلة الخاصة بكل جلسة في كل مهارة إجابات صحيحة تدل على استجابات عالية. **تتضح فيما يأتي:**

- قام التلاميذ بالتمييز الصوتي بين الكلمات وظهر ذلك من خلال نطق التلاميذ الكلمات التي بها حروف متشابهة مثل (دار – ضار) – (حرث – حرس).
- قام التلاميذ بالتعبير بالكلمات المناسبة عن الصور التي عرضت عليهم مثل (التلاميذ في المكتبة – التلاميذ يلعبون في فناء المدرسة).
- قام التلاميذ بالتعرف على معاني الكلمات الصعبة الموجودة بالفقرة التي عرضت عليهم **مثل**: (تقص معناها تحكي – تردد معناها تكرر – الكفاح معناها العمل الجاد).

- قام التلاميذ بكتابة الكلمات بشكل صحيح على السطر مع الالتزام بالنظام والترتيب في مسايرة الكتابة على السطر وموقع كل حرف من السطر ومن الكلمات التي كتبوها (قرد – شجرة – يجري – حوت – روح).
- ومن خلال البرنامج يتم العمل على تدعيم مجموعة من السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ من خلال ما يقدم من تدريبات وقصص تحتوي عليها جلسات البرنامج وهي:
- احترام العمل وإتقانه والأداء الجيد له، واحترام أصحاب المهن المختلفة وتقدير جهودهم (الفلاح – العامل – الصياد).
- احترام الوالدين والإحسان إليهما وطاعتهما.
- حب الوطن ومن المظاهر السلوكية لذلك (احترام علم مصر – الحفاظ على الممتلكات العامة – التعرف على معالم مصر والاعتزاز بها – تقدير جهود الأجداد والاهتمام بدراسة تاريخهم والفخر والاعتزاز بهم) .
- الرفق بالحيوانات الأليفة وعدم القسوة في التعامل معها.
- الحرص على العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الحديثة مثل: (التليفزيون – التليفون).
- الحفاظ على البيئة ومن المظاهر السلوكية لذلك (البعد عن التدخين نهائياً – عدم إلقاء القاذورات في الشارع – الحرص على الحفاظ على المجاري المائية وخاصة نهر النيل وعدم إلقاء أي ملوثات بها.

هـ- حدود البرنامج:

يتحدد البرنامج في الدراسة الحالية بما يأتي:-

- **المجموعة التدريبية:** المتمثلة في عينة الدراسة التجريبية.
- **المكان:** حجرة مجهزة بمدرسة التربية الفكرية (حجرة دراسية).
- **عدد الجلسات:** يتضمن (٢٠) جلسة لمدة (٧) أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.
- **الزمن :** (٣٠-٣٥) دقيقة تقريباً لمعظم جلسات البرنامج.
- **الأفراد المشاركون في البرنامج:**
  - معد الكتاب الحالي.
  - الأطفال المعاقون عقلياً.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية بحساب الصدق والثبات لكل أداة قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية سالفة الذكر للتأكد من صدق البرنامج وفاعليته وصلاحيته للتطبيق.

رابعاً- خطة الدراسة:-

تم تطبيق خطوات الدراسة على النحو الآتي:-

١- تطبيق الأدوات التشخيصية لاختيار عينة الدراسة وهي مقياس استانفورد بينيه للذكاء(الصورة المختصرة – ط٤)،مقياس السلوك التكيفي مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي .

٢- تطبيق اختباري عمليات الذاكرة والمهارات الأساسية للغة العربية على المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقاً قبلياً .

٣- تهيئة مكان مناسب وإعداد أدوات تنفيذ جلسات البرنامج وفقاً للزمن المحدد وتنفيذه (أي تطبيقها على العينة التجريبية).

٤- التثبت من فاعلية البرنامج بالأدوات المستخدمة لذلك .

٥- وبالنسبة للعينة الضابطة أثناء فترة تطبيق البرنامج على العينة التجريبية كانت تتلقى الدروس المنهجية بمدرسة التربية الفكرية بكفر الشيخ .

٦- تطبيق اختباري عمليات الذاكرة والمهارات الأساسية للغة العربية على المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس البعدي).

٧- تنظيم وترتيب الدرجات الخاصة بمتغيري الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في جداول مخصصة لذلك.

خامساً — الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:-

تتمثل تلك الأساليب الإحصائية ما يأتي:-

- الإحصاء الوصفي المتمثل في: المتوسط ، الانحراف المعياري.
- اختبار مان ويتني للعينات غير المرتبطة - اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار السادس عشر) والمعروفة باسم *SPSS*.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد أن قام معد الكتاب بتناول عينة الدراسة ، أدوات البحث، البرنامج المعد، والأساليب الإحصائية المستخدمة، يقوم بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة.

يختتم هذا الفصل بملخص لتلك النتائج ، وفي النهاية يستنتج أهم التوصيات والبحوث المقترحة المنبثقة من تلك النتائج ، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الحالية.

أولا: عرض النتائج:

[١] – نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية"(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) والدرجة الكلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام معد الكتاب بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) والدرجة الكلية، وقد تم استخدام اختبار مان ويتني واختبار "ت"للتحقق من

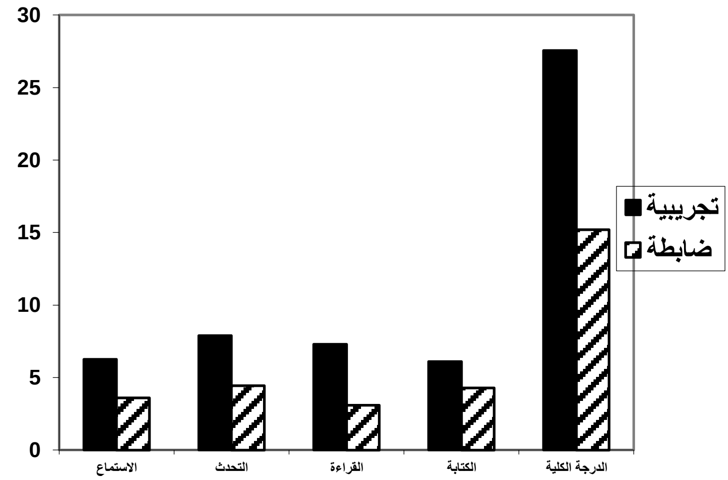
وجود فرق بين متوسطي رتب المجموعتين، **ويتضح ذلك في الجدول الآتي:**

يتضح من الجدول (١٠)وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) والدرجة الكلية، حيث كانت الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) ، وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

جدول (١٠)اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على اختبار المهارات الأسئسية للغة العربية

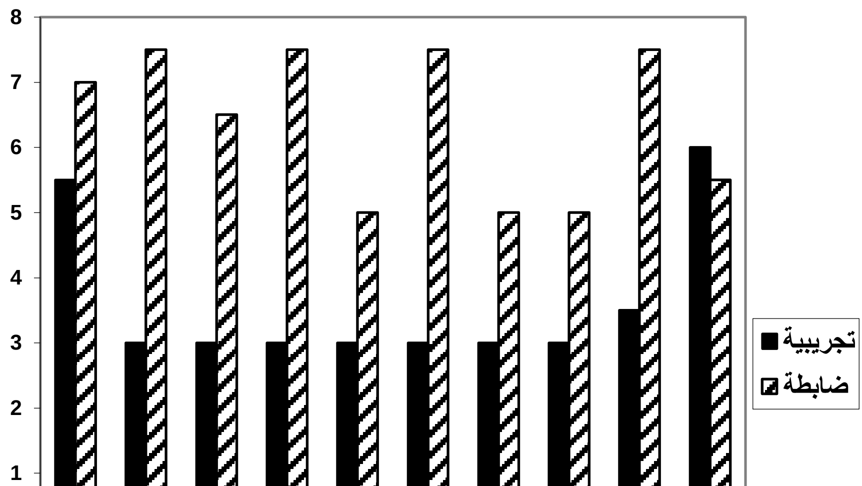
المهارات الأساسية للغة العربية	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستماع	التجريبية	١٠	٦.٢٥	١.١٦٠٧	٦.٤	٦٤	٩	٦٤	٦.٢٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٣.٦	١.١٤٩٩	١٤.٦	١٤٦				
التحدث	التجريبية	١٠	٧.٩	١.١٠٠٥	٥.٥٥	٥٥	٠	٥٥	٨.٧٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٤.٤٥	٠.٩٢٦٥	١٥.٥	١٥٥				
القراءة	التجريبية	١٠	٧.٣	١.٢٥١٧	٥.٥٥	٥٥.٥	٠.٥	٥٥.٥	٨.٤٨٥	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٣.١	١.١٠٠٥	١٥.٤٥	١٥٤.٥				
الكتابة	التجريبية	١٠	٦.١	٠.٩٩٤٤	٦.٣	٦٣	٠٨	٦٣	٥.٨٥	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٤.٣	٠.٥٨٦٩	١٤.٧	١٤٧				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٢٧.٥٥	٣.٢٠٩٨	٥.٥	٥٥	٠	٥٥	١٠.٦٥٩	٠.٠١
	الضابطة	١٠	١٥.٢	١.١٣٥٣	١٥.٥	١٥٥				

وتوضح الأشكال الآتية التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية.

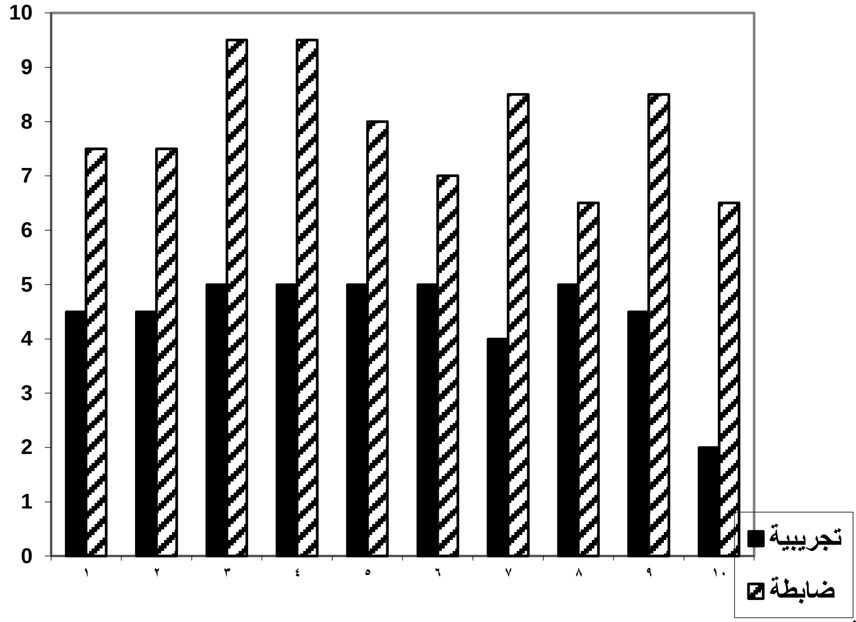


شكل (٣) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعد d للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية والدرجة الكلية

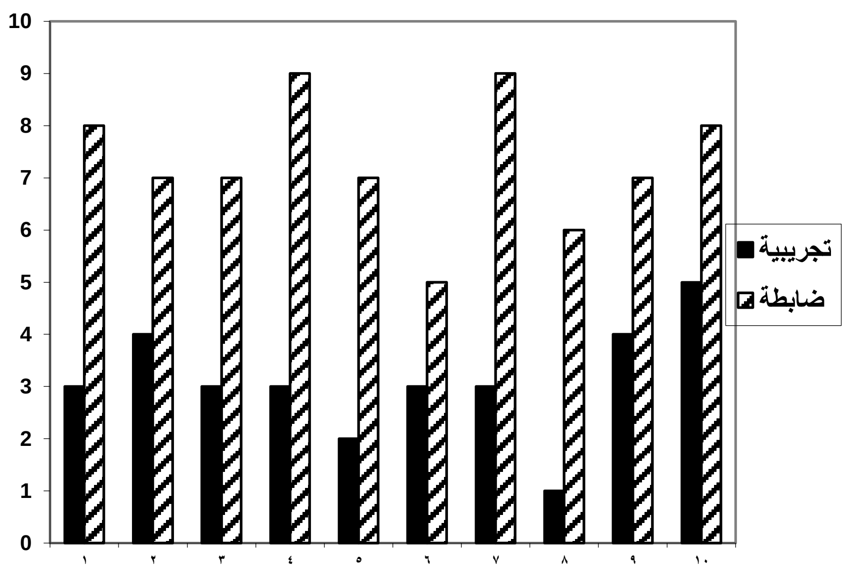
ويمكن تمثيل استجابات الطلاب كل طالب على حده بالرسم التالي:



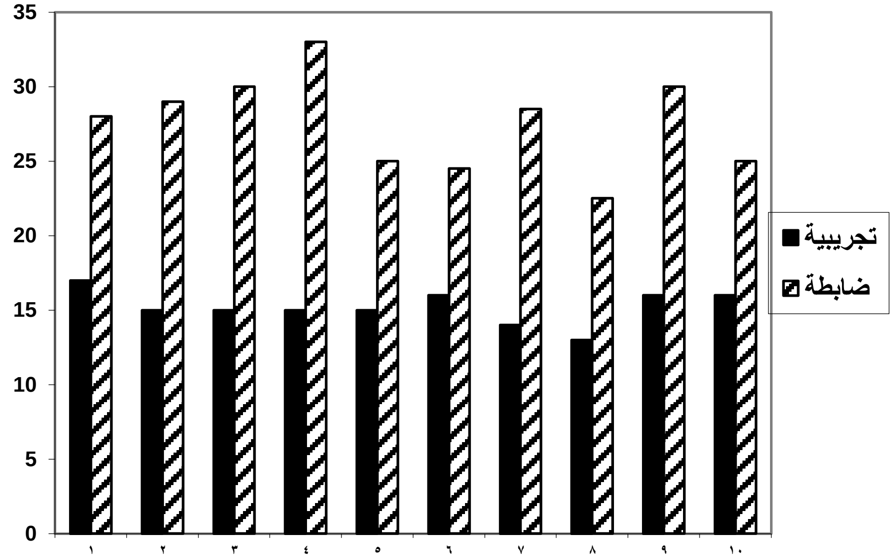
شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على مهارة الاستماع



شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على مهارة التحدث

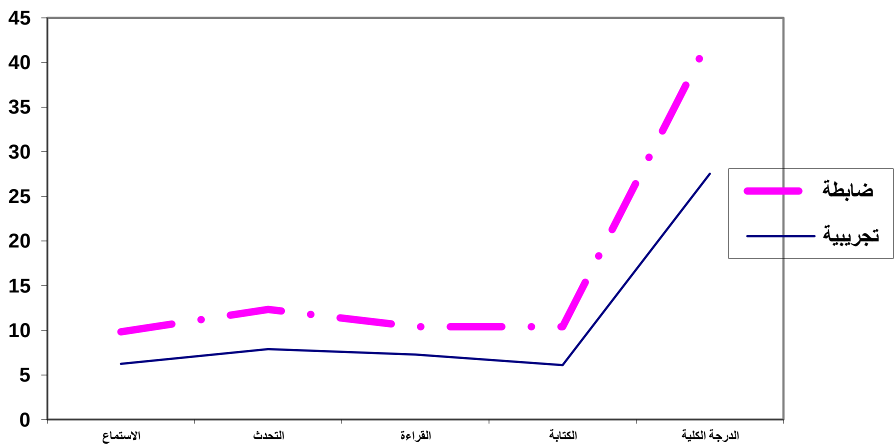


شكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على مهارة القراءة



شكل (٧) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على مهارة الكتابة

ويمكن تمثيل البيانات خطيا فيما يأتي :



شكل (٨) تمثيل البيانات خطياً في القياس البعدى للمهارات الأساسية للغة العربية

[٢] - نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية للأداء على مقياس عمليات الذاكرة"(التشفير – الاستدعاء – التعرف)والدرجة الكلية .

ولاختبار صحة هذا الفرض قام معد الكتاب بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للأداء على مقياس عمليات الذاكرة ، وقد تم استخدام اختبار مان ويتني واختبار "ت"للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب المجموعتين ، **ويتضح ذلك في الجدول الآتي:**

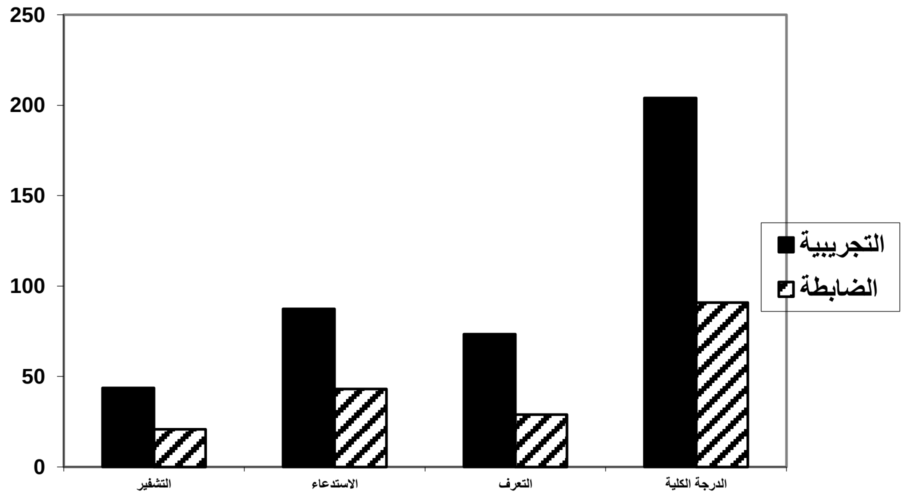
يتضح من الجدول (١١) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية للأداء على مقياس عمليات الذاكرة(التشفير – الاستدعاء – التعرف) والدرجة الكلية ، حيث كانت الفرق دال عند مستوى (٠.٠١) وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

جدول (١١) اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

في القياس البعدي للأداء على مقياس عمليات الذاكرة

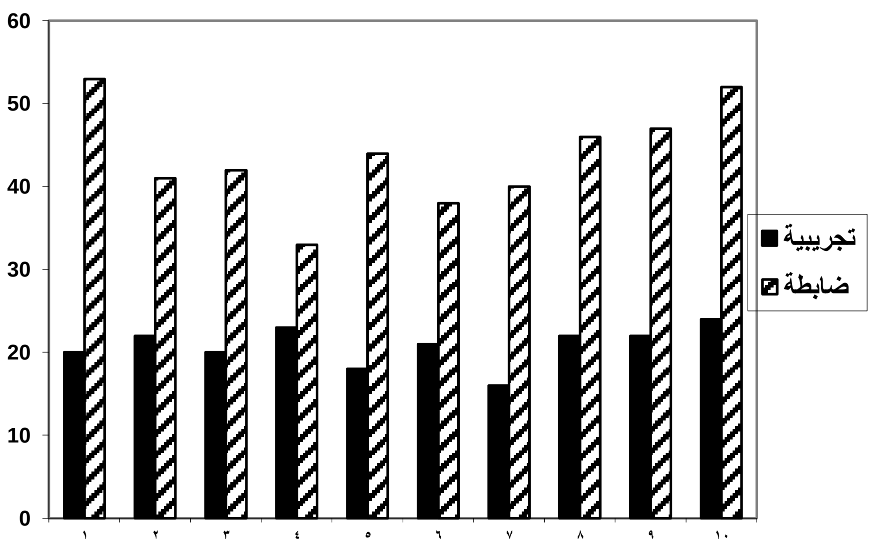
عمليات الذاكرة	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التشفير	التجريبية	١٠	٤٣.٦	٦.١٦٨	٥.٥	٥٥	٠	٣.٧٨٧	١١.٠٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٠.٨	٢.٣٩٤٤	١٥.٥	١٥٥				
الاستدعاء	التجريبية	١٠	٨٧.٤	٨.٥٦٦١	٥.٥	٥٥	٠	٣.٧٩	١٣.٩٦	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٤٣.٢	٦.١٧٨٨	١٥.٥	١٥٥				
التعرف	التجريبية	١٠	٧٣.٤	١٠.٨٣١	٥.٥	٥٥	٠	٣.٧٨١	٩.٣٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٩.١	٧.٧٠٩٣	١٥.٥	١٥٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٢٠٤.١	٢٣.٧٨٨	٥.٥	٥٥	٠	٣.٧٨٢	١٣.٢٦	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٩٢.١	١٢.٦٠٠٣	١٥.٥	١٥٥				

وتوضح الأشكال الآتية التمثيل البيانى لقيم متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية للأداء على مقياس عمليات الذاكرة(التشفير – الاستدعاء – التعرف)والدرجة الكلية .

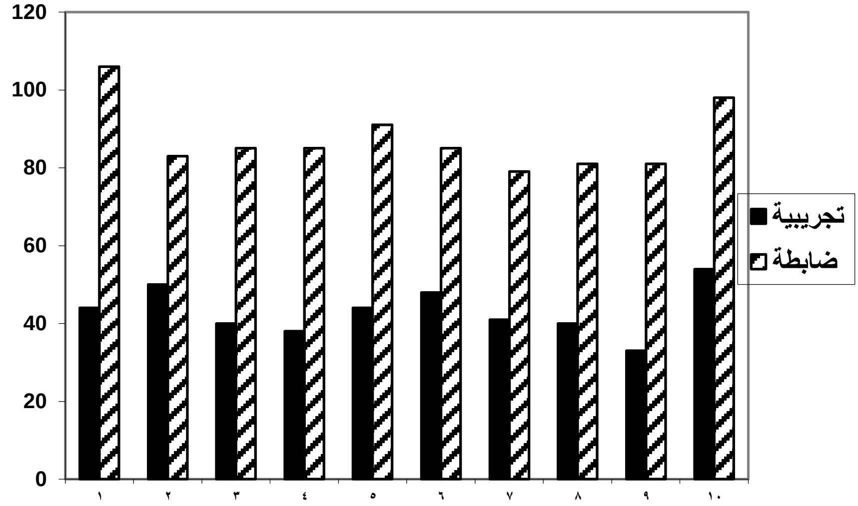


شكل (٩) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على مقياس عمليات الذاكرة والدرجة الكلية

ويمكـن تمثيـل أداء أطفـال المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة (ن = ١٠) أطفال في الرسم الآتي:-

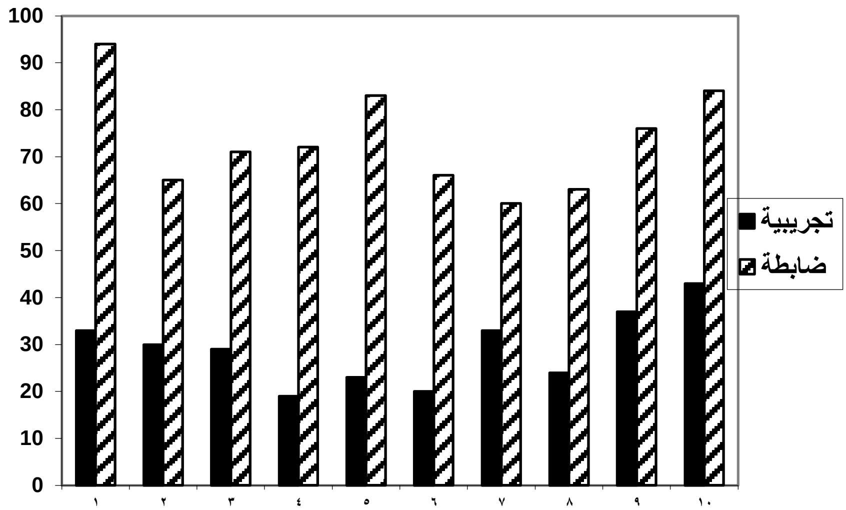


شكل (١٠) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على عملية التشفير



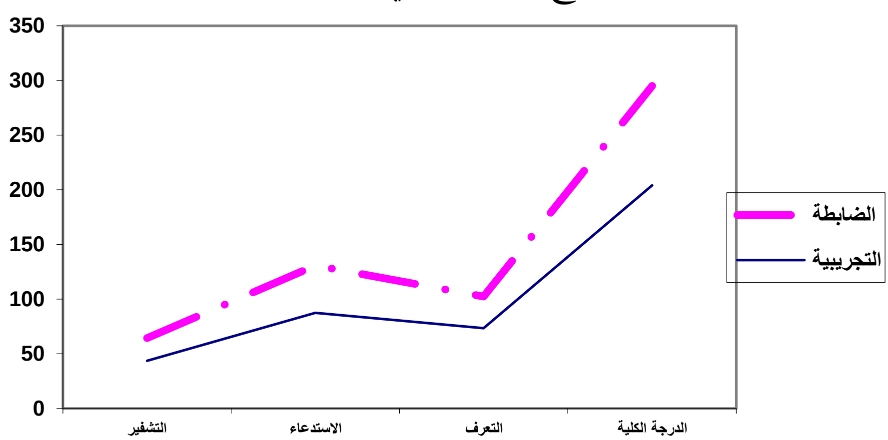
شكل (١١)

التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء على عملية الاستدعاء



شكل (١٢) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)
في القياس البعدى للأداء على عملية التعرف

ويمكن تمثيل تلك النتائج خطياً فيما يأتي :



شكل (٧)

تمثيل البيانات خطياً في القياس البعدى للأداء على مقياس عمليات الذاكرة

[٣] - نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية"(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) والدرجة الكلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام معد الكتاب بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية(الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) والدرجة الكلية، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon واختبار "ت" للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لنفس أفراد المجموعة ، **ويتضح ذلك في الجدول الآتي:**

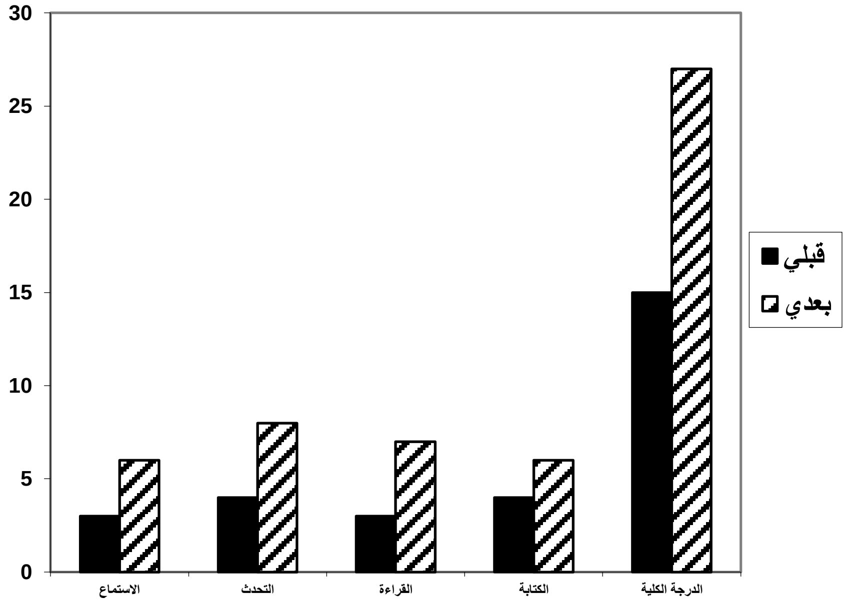
يتضح من الجدول (١٢) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية، ويتضح من ذلك قبول الفرض الموجة.

جدول (١٢)اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية

مهارات اللغة العربية	القياس	متوسط	انحراف معيارى	الرتب السالبة (-)		الرتب الموجبة (+)		قيمة (Z)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
				المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع			
الاستماع	قبلى بعدى	٣.٧ ٦.٢٥	١.١١٠٦ ١.١٦٠٧	١	١	٥.٥	٤٤	٢.٥٦١	٥.٠٢	٠.٠١
التحدث	قبلى بعدى	٤.٣٥ ٧.٩	٠.٥٨٦٩ ١.١٠٠٥	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨١٨	٧.٨٤	٠.٠١
القراءة	قبلى بعدى	٣.١ ٧.٣	١.٣٠٠٦ ١.٢٥١٧	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨٢	٧.٩٦٩	٠.٠١
الكتابة	قبلى بعدى	٤.٣ ٦.١	٦.١٦٨ ٠.٩٩١٤	٠	٠	٤.٥	٣٦	٢.٥٢٧	٤.٩٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	قبلى بعدى	١٥.٤٥ ٢٧.٥٥	١.٣٠٠٦ ٣.٢٠٩٨	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٩٠٧	١١.٠٤٨	٠.٠١

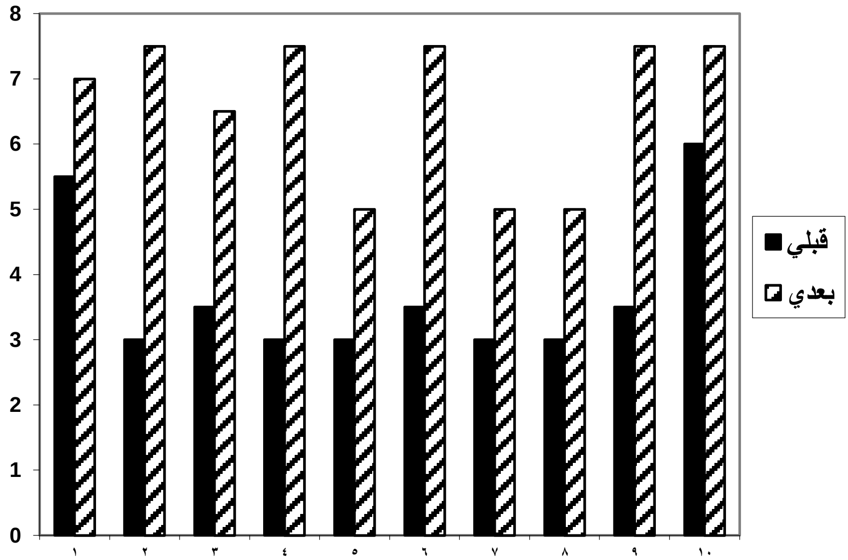
وتوضح الأشكال الآتية التمثيل البياني قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية والدرجة الكلية .

وتوضح الأشكال الآتية التمثيل البياني قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية والدرجة الكلية.

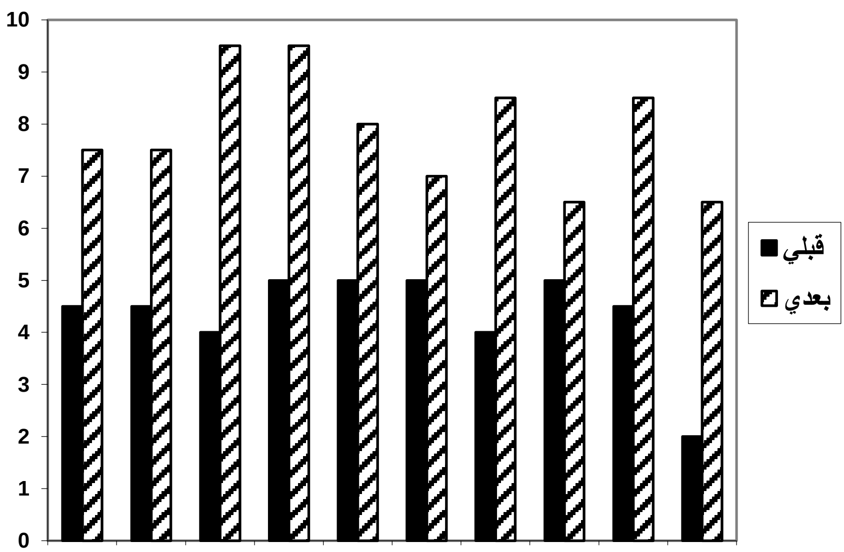


شكل (١٤) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية والدرجة الكلية .

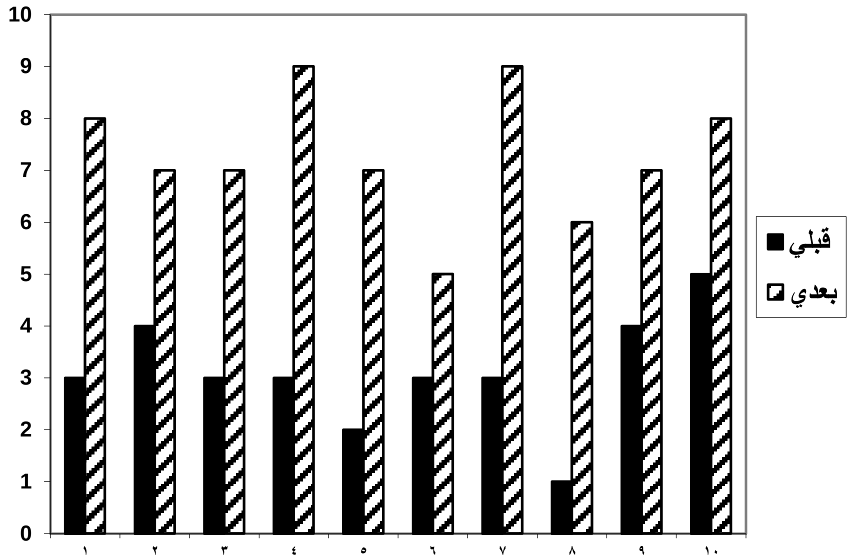
ويمكن تمثيل أداء أطفال المجموعتين التجريبية (ن =١٠) في القياسين القبلي والبعدي في الرسم الآتي:



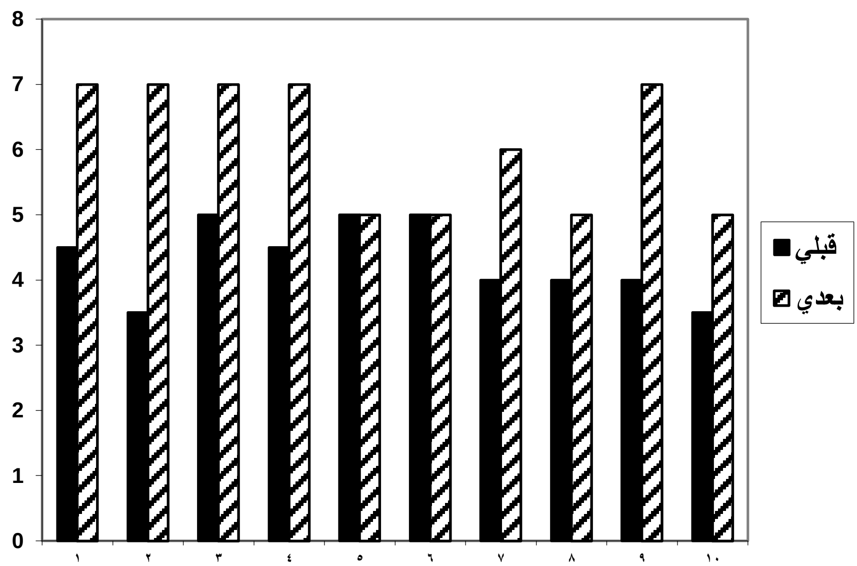
شكل (١٥)التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء على مهارة الاستماع



شكل (١٦) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية
في القياسين القبلى والبعدى للأداء على مهارة التحدث

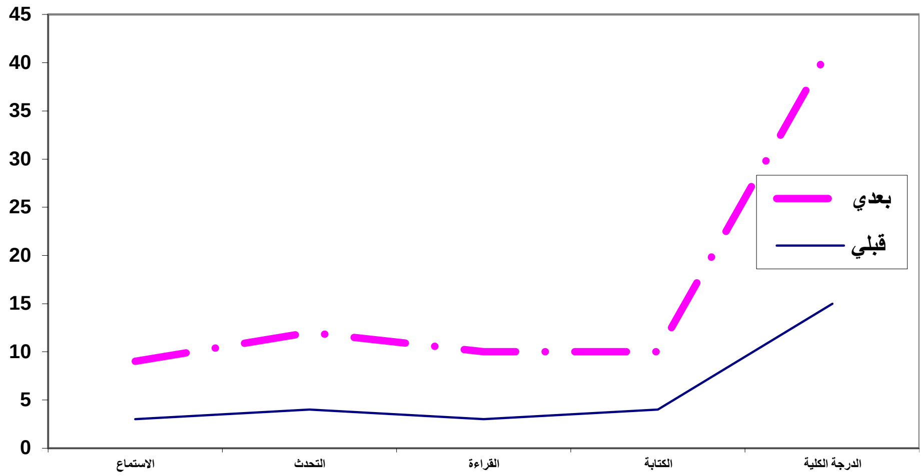


شكل (١٧)التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية
في القياسين القبلى والبعدى للأداء على مهارة القراءة .



شكل (١٨) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء على مهارة الكتابة

ويمكن تمثيل تلك النتائج خطيا فيما يأتي :



شكل (١٩) تمثيل البيانات خطياً في القياس القبلي والبعدى لأداء المجموعة التجريبية على اختبارات المهارات الأساسية للغة العربية

[٤] – نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى للأداء على اختبار عمليات الذاكرة" (التشفير – الاستدعاء – التعرف) والدرجة الكلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام معد الكتاب بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء على اختبار

عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) والدرجة الكلية، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون *Wilcoxon* واختبار "ت" للتحقق من وجـود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لنفس أفراد المجموعة **ويتضح ذلك في الجدول الآتي:**

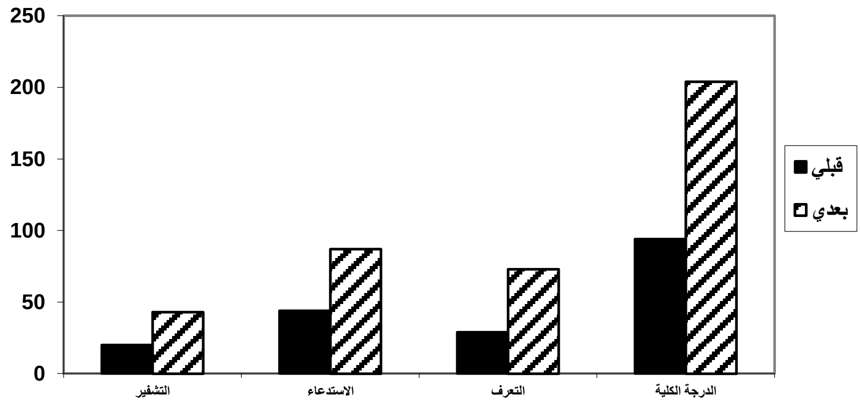
يتضح من الجدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسـطي رتـب درجات المجموعـة التجريبيـة في القياسـين القـبلى والبعـدى لصـالح القيـاس البعدى للأداء على اختبار عمليات الذاكرة(التشفير – الاسـتدعاء – التعـرف) والدرجة الكلية ، ويتضح من ذلك قبول الفرض الموجة .

جدول (١٣)

عمليات الذاكرة	القياس	متوسط	انحراف معياري	الرتب السالبة (-)		الرتب الموجبة (+)		قيمة Z	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
				المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع			
التشفير	قبلي بعدي	٢٠.٩ ٤٣.٤٥	٢.٤٦٩٨ ٦.١٦٨	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨٠٥	١٠.٨١	٠.٠١
الاستدعا	قبلي بعدي	٤٤.١ ٨٧.٦	٦.٣٦٧٥ ٨.٥٦٦١	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨٠٦	١٢.٨٣	٠.٠١
التعرف	قبلي بعدي	٢٩.٤ ٧٣.٤	٨.٠٤٤٣ ١٠.٨٣٤١	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨٠٣	١٠.٣١	٠.٠١
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	٩٤.٤ ٢٠٤.١	١٢.٣٩٣٥ ٢٣.٧٨٨٢	٠	٠	٥.٥	٥٥	٢.٨٠٧	١٢.٩٣	٠.٠١

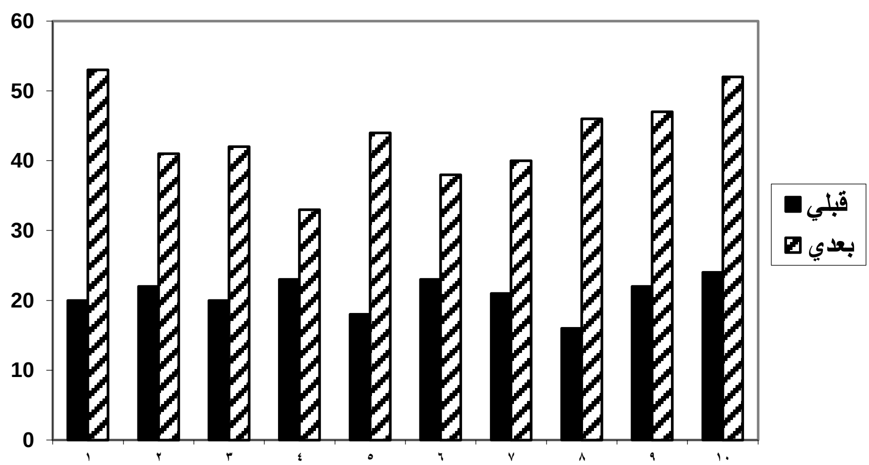
اتجاه الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية
في القياسين القبلى والبعدى للأداء على اختبار عمليات الذاكرة والدرجة الكلية .

وتوضح الأشكال الآتية التمثيل البيانى لقيم متوسطي درجات المجموعـة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء على اختبار عمليات الذاكرة.

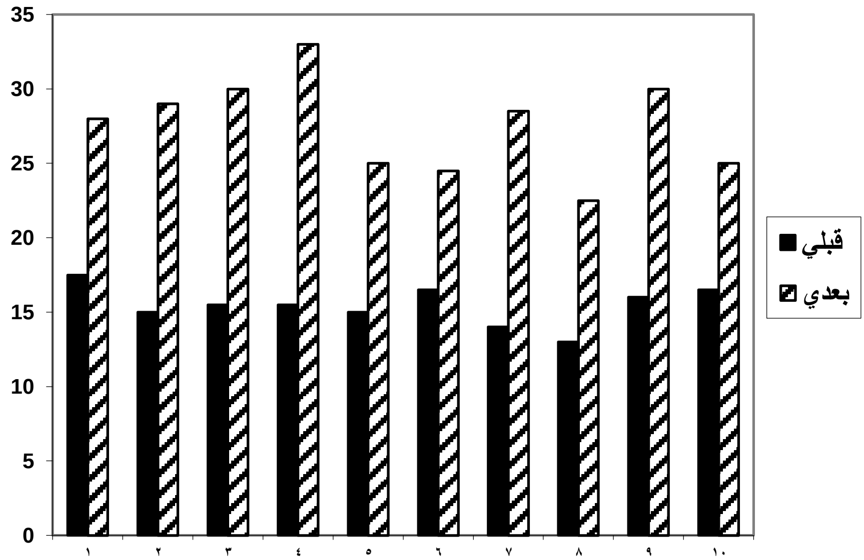


شكل (٢٠) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء على اختبار عمليات الذاكرة والدرجة الكلية .

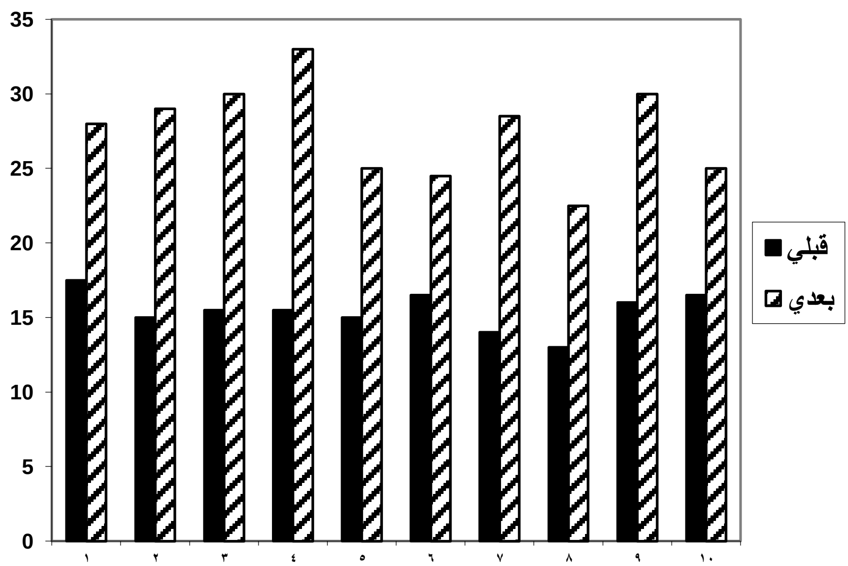
ويمكن تمثيل أداء أطفال المجموعتين التجريبية (ن =١٠) في القياسين القبلي والبعدي في الرسم الآتي:



شكل (٢١) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء على عملية التشفير

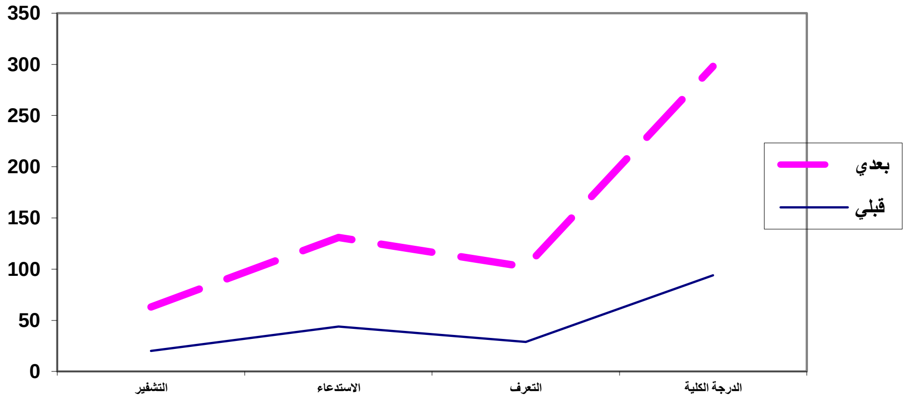


شكل (٢٢) التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء على عملية الاستدعاء



شكل (٢٣)التمثيل البياني لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء على عملية التعرف

ويمكن تمثيل تلك النتائج خطيا فيما يأتى :-



شكل (٢٤) تمثيل البيانات خطياً في القياس القبلي والبعدى لأداء المجموعة التجريبية على اختبار عمليات الذاكرة

- يوضح الجدول (١٤) إستجابات العينتين على التجريبية والضابطة على أدوات الدراسة ، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً ، ولا أي ارتفاع ملحوظ في الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة للاختبارين (المهارات الأساسية للغة العربية – عمليات الذاكرة) حيث أنه لم يتم تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين المهارات الأساسية للغة العربية على المجموعة الضابطة ، لذا لم تدل الدرجات على ارتفاع مستوى الأداء في المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وكذلك عمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) .

بالنسبة للمجموعة التجريبية نلاحظ من الجدول ( ) ارتفـاع الـدرجات في القياس البعدي للاختبارين (المهارات الأساسية للغة العربية – عمليات الذاكرة) عنه في القياس القبلي أي أنه

تحسن مستوى الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية في المهارات الأساسـية للغة العربية (الاستماع – التحـدث – القـراءة - الكتابـة) ، وكـذلك عمليـات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) بعد تطبيق البرنامج التـدريبي حيـث تم تطبيقه على المجموعـة التجريبيـة عـلى القيـاس القـبلي ممـا يـدل عـلى فاعليـة البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليـات الـذاكرة لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) .

جدول (١٤)استجابات أطفال العينتين التجريبية والضابطة على أدوات الدراسة

المجموعة	التلاميذ	عمليات الذاكرة				المهارات الأساسية للغة العربية				
		تشفير	استدعاء	تعرف	درجة كلية	استماع	تحدث	قراءة	كتابة	درجة كلية
ضابطة ق		٢٤.٠٠	٣٩.٠٠	٣٣.٠٠	٩٦.٠٠	٤.٥٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٣.٥٠	١٥.٠٠
		٢٢.٠٠	٣٩.٠٠	٣٧.٠٠	٩٨.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٤.٠٠	٢.٥٠	١٣.٥٠
		٢١.٠٠	٤٢.٠٠	٤٣.٠٠	١٠٦.٠٠	٤.٥٠	٤.٥٠	٤.٠٠	٤.٥٠	١٧.٥٠
		٢٠.٠٠	٣٣.٠٠	٤١.٠٠	٩٤.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٤.٠٠	٣.٥٠	١٤.٥٠
		٢٢.٠٠	٤٥.٠٠	٣٨.٠٠	١٠٥.٠٠	٤.٥٠	٥.٠٠	٤.٠٠	٤.٥٠	١٨.٠٠
		٢٠.٠٠	٥٠.٠٠	٤٠.٠٠	١١٠.٠٠	٣.٥٠	٥.٠٠	٤.٠٠	٤.٠٠	١٦.٥٠
		٢٢.٠٠	٣٩.٠٠	٤٢.٠٠	١٠٣.٠٠	٢.٥٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٤.٥٠	١٤.٠٠
		٢٠.٠٠	٤٣.٠٠	٤١.٠٠	١٠٤.٠٠	٣.٥٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٤.٥٠	١٦.٠٠
		٢١.٠٠	٤٩.٠٠	٢٥.٠٠	٩٥.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٣.٠٠	٢.٥٠	١٢.٥٠
	٠	٢٣.٠٠	٤٨.٠٠	٣٥.٠٠	١٠٦.٠٠	٣.٥٠	٤.٥٠	٣.٠٠	٣.٥٠	١٤.٥٠
معنى الدرجة العاليـــــة والمنخفضة		يعني ارتفاع الدرجة أن الطفل لديه كفاءة عالية لعمليات الذاكرة من التشفير والاستدعاء والتعرف ، أما الدرجة المنخفضة تعني قصور في تلك المهارات				يعني ارتفاع الدرجة أن الطفل لديه مهارات أساسية مرتفعة في اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، أما الدرجة المنخفضة تعني قصور في تلك المهارات				

متوسط		٢١.٥	٤٢.٧	٣٧.٥	١٠١.٧	٣.٥٥	٤.٢	٣.٧	٣.٧٥	١٥.٢
انحــــــــراف معياري		١.٣٥	٥.٣٩	٥.٤٢	٥.٥٢	٠.٧٢٤	٠.٧٥	٠.٤٨	٠.٧٩١	١.٧٧
أعلى درجة		٦٣	١٢٠	١٢٠	٣٠٣	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
أقل درجة		٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
ضابطة ب		٢٠.٠٠	٤٤.٠٠	٣٣.٠٠	٩٧.٠٠	٥.٥٠	٤.٥٠	٣.٠٠	٤.٠٠	١٧.٠٠
		٢٢.٠٠	٥٠.٠٠	٣٠.٠٠	١٠٢.٠٠	٣.٠٠	٤.٥٠	٤.٠٠	٣.٥٠	١٥.٠٠
		٢٠.٠٠	٤٠.٠٠	٢٩.٠٠	٨٨.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١٥.٠٠
		٢٣.٠٠	٣٨.٠٠	١٩.٠٠	٨٠.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	١٥.٠٠
		١٨.٠٠	٤٤.٠٠	٢٣.٠٠	٨٥.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٢.٠٠	٥.٠٠	١٥.٠٠
		٢١.٠٠	٤٨.٠٠	٢٠.٠٠	٩١.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١٦.٠٠
		١٦.٠٠	٤١.٠٠	٣٣.٠٠	٩٥.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	١٤.٠٠
		٢٢.٠٠	٤٠.٠٠	٢٤.٠٠	٨٠.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١.٠٠	٥.٠٠	١٣.٠٠
		٢٢.٠٠	٣٣.٠٠	٣٧.٠٠	٨٢.٠٠	٣.٥٠	٤.٥٠	٤.٠٠	٤.٠٠	١٦.٠٠
	١٠	٢٤.٠٠	٥٤.٠٠	٤٣.٠٠	١٢١.٠٠	٦.٠٠	٢.٠٠	٥.٠٠	٣.٠٠	١٦.٠٠
متوسط		٢٠.٨	٤٣.٢	٢٩.١	٩٢.١	٣.٦	٤.٤٥	٣.١	٤.٣	١٥.٢
انحــــــــراف معياري		٢.٣٩٤٤	٦.١٧٨٨	٧.٧٠٩٣	١٢.٦٠٠٣	١.١٤٩٩	٠.٩٢٦٥	١.١٠٠٥	٠.٥٨٦٩	١.١٣٥
أعلى درجة		٦٣	١٢٠	١٢٠	٣٠٣	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
أقل درجة		٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
تجريبية ف		٢٠.٠٠	٤٥.٠٠	٣٣.٠٠	٩٨.٠٠	٥.٥٠	٤.٥٠	٣.٠٠	٤.٥٠	١٧.٥٠
		٢٢.٠٠	٥١.٠٠	٣١.٠٠	١٠٤.٠٠	٣.٠٠	٤.٥٠	٤.٠٠	٣.٥٠	١٥.٠٠
		٢٠.٠٠	٤١.٠٠	٢٩.٠٠	٩٠.٠٠	٣.٥٠	٤.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١٥.٥٠
		٢٣.٠٠	٣٩.٠٠	١٩.٠٠	٨١.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٤.٥٠	١٥.٥٠
		١٨.٠٠	٤٥.٠٠	٢٣.٠٠	٨٦.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	٢.٠٠	٥.٠٠	١٥.٠٠
		٢٣.٠٠	٤٩.٠٠	٢٠.٠٠	٩٢.٠٠	٣.٥٠	٥.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١٦.٥٠
		٢١.٠٠	٤٢.٠٠	٣٣.٠٠	٩٦.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	٣.٠٠	٤.٠٠	١٤.٠٠
		١٦.٠٠	٤١.٠٠	٢٤.٠٠	٨١.٠٠	٣.٠٠	٥.٠٠	١.٠٠	٤.٠٠	١٣.٠٠
		٢٢.٠٠	٣٣.٠٠	٣٨.٠٠	٩٣.٠٠	٣.٥٠	٤.٥٠	٤.٠٠	٤.٠٠	١٦.٠٠
	٠	٢٤.٠٠	٥٥.٠٠	٤٤.٠٠	١٢٣.٠٠	٦.٠٠	٢.٠٠	٥.٠٠	٣.٥٠	١٦.٥٠
متوسط		٢٠.٩	٤٤.١	٢٩.٤	٩٤.٤	٣.٧	٤.٣٥	٣.١	٤.٣	١٥.٤٥
انحــــــــراف معياري		٢.٤٦٩٨	٦.٣٦٧٥	٨.٠٤٤٣	١٢.٣٩٣٥	١.١١٠٦	٠.٥٨٦	١.٣٠٠٦	٦.١٦٨	١.٣٠
أعلى درجة		٦٣	١٢٠	١٢٠	٣٠٣	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
أقل درجة		٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠

تجريبية ب	١	٥٣.٠٠	١٠٦.٠٠	٩٤.٠٠	٢٥٣.٠٠	٥.٥٠	٧.٥٠	٨.٠٠	٧.٠٠	٢٨.٠٠
		٤١.٠٠	٨٣.٠٠	٦٥.٠٠	١٨٩.٠٠	٧.٥٠	٧.٥٠	٧.٠٠	٧.٠٠	٢٩.٠٠
		٤٢.٠٠	٨٥.٠٠	٧١.٠٠	١٩٨.٠٠	٦.٥٠	٩.٥٠	٧.٠٠	٧.٠٠	٣٠.٠٠
		٣٣.٠٠	٨٥.٠٠	٧٢.٠٠	١٨٧.٠٠	٧.٥٠	٩.٥٠	٩.٠٠	٧.٠٠	٣٣.٠٠
		٤٤.٠٠	٩١.٠٠	٨٣.٠٠	٢١٨.٠٠	٥.٠٠	٨.٠٠	٧.٠٠	٥.٠٠	٢٥.٠٠
		٣٨.٠٠	٨٥.٠٠	٦٦.٠٠	١٨٩.٠٠	٧.٥٠	٧.٠٠	٥.٠٠	٥.٠٠	٢٤.٥٠
		٤٠.٠٠	٧٩.٠٠	٦٠.٠٠	١٧٩.٠٠	٥.٠٠	٨.٥٠	٩.٠٠	٦.٠٠	٢٨.٥٠
		٤٦.٠٠	٨١.٠٠	٦٣.٠٠	١٩٠.٠٠	٥.٠٠	٦.٥٠	٦.٠٠	٥.٠٠	٢٢.٥٠
		٤٧.٠٠	٨١.٠٠	٧٦.٠٠	٢٠٤.٠٠	٧.٥٠	٨.٥٠	٧.٠٠	٧.٠٠	٣٠.٠٠
	١٠	٥٢.٠٠	٩٨.٠٠	٨٤.٠٠	٢٣٤.٠٠	٥.٥٠	٦.٥٠	٨.٠٠	٥.٠٠	٢٥.٠٠
متوسط		٤٣.٦	٨٧.٤	٧٣.٤	٢٠٤.١	٦.٢٥	٧.٩	٧.٣	٦.١	٢٧.٥٥
انحراف معياري		٦.١٦٨	٨.٥٦٦١	١٠.٨٣٤١	٢٣.٧٨٨	١.١٦٠٧	١.١٠٠٥	١.٢٥١٧	٠.٩٩٤٤	٣.٢٠٩
أعلى درجة		٦٣	١٢٠	١٢٠	٣٠٣	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
أقل درجة		٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠

ملخص النتائج:

مما سبق عرضه يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية على النحو الآتي :-

١-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) والدرجة الكلية ، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١).

٢-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس عمليات الذاكرة (التشفير-الاستدعاء-التعرف) والدرجة الكلية ، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١).

٣-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى في الأداء على اختبار المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) والدرجة الكلية.

٤-وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على اختبار عمليات الذاكرة (التشفير-الاستدعاء-التعرف) والدرجة الكلية.

ثانياً: تفسير النتائج:-

ومن العرض السابق لنتائج الفروض السابقة تتضح فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) وعمليات الذاكرة (التشفير – الاستدعاء – التعرف) والدرجة الكلية لكل منهما لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

فبالنسبة للمهـارات اللغويـة لـدى الأطفـال المعـاقين عقليـا فتتفـق نتـائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة :

وبالنسبة لعملية الاستماع : فقد وجدت دراسة سحر الخشرـمي (١٩٨٨) فروق ذات دلالة إحصائية لصـالح اسـتخدام الخطـة التربويـة الفرديـة لصـالح المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات الاستماع والتعبير اللفظي، وفهم الرموز اللغويـة. ووجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لصـالح المجموعـة التجريبيـة في التدريب الفردي على مقياس المهارات اللغوية يعـد البرنـامج بعـد فـترة مـن التدريب. وزودت دراسة غانم البسطامى ١٩٨٨م: الحصيلة اللغوية

(كلمات ـ جمل) والقـدرة عـلى إتقـان مهـارات التعبـير اللفظـى المصـور. وكشفت دراسة إيزيل *Ezeil*(١٩٨٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الأداء اللغوي للأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعـد التـدريب . ووجـود فـروق دالة إحصائياً بين تأثير الطريقتين المستخدمتين في تحسين الأداء، وترديد الألفاظ، وكان استخدام طريقة التقليد اللغوى أفضل، وفي دراسة ليلى كرم الـدين والتـي تضمن برنامجها التدريبي من حيث الجانب اللغوي مهارات الاستماع واسـتخدم أثناء التطبيق العديد مـن الوسـائل مثـل القصـص والصـور المسلسـلة اكتسـب الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم مهارات التمييز بين الأصوات المختلفـة وتقليد الكلمات المسموعة، والربط بين الكلمات والجمل مما يـدل عـلى تحسـن في الأداء بالنسبة لمهارة الاستماع لديهم، وفي دراسة عزة سليمان (١٩٩٦) تم

تدريب العينة على المهارات اللغوية وكان منها التمييز السمعي واتضح من النتائج تحسن أداء التلاميذ فيه.

وفي البحث الحالي اتضح للباحث مما سبق أنه يمكن تدريب التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم على مهارات الاستماع وأنه بالتدريب يمكن تحسين الأداء لديهم ، ولذا قام الباحث بتدريب التلاميذ على التمييز الصوتي بين الكلمات وتحديد الأفكار الرئيسة واختيار العنوان المناسب وقد حقق التلاميذ النتائج التي هدفت إليها الدراسة وظهر ذلك في تحقيق التلاميذ استجابات عالية أثناء تطبيق البرنامج في التدريبات والتقويم الخاص بكل جلسة من جلسات التدريب على مهارة الاستماع حيث استطاع التلاميذ تحديد الأفكار الفرعية لموضوع استمعوا إليه، اختيار العنوان المناسب لقصة أو فقرة استمعوا إليها، كما استطاع التلاميذ التمييز الصوتي بين الكلمات بعد الاستماع إليها وبخاصة الكلمات التي بها حروف متشابهة في أصواتها وهذا ما تم التدريب عليه في الجلسات الخاصة بمهارة الاستماع أثناء تطبيق البرنامج . أي أنه تم تحقيق النتائج المطلوبة في الدراسة في الجزء الخاص بمهارة الاستماع وظهر ذلك واضحاً في تحقيق التلاميذ لدرجات عالية في الأسئلة الخاصة بمهارة الاستماع في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للغة العربية . وبذلك تحققت فروض الدراسة الخاصة بمهارة الاستماع وهي:- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس

البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على مهارة الاستماع"- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعـة التجريبيـة في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى للأداء على مهارة الاستماع".

وبالنسبة للتحدث فخلصت دراسة صابر عبد الحليم عبـد الحـي عـامر (٢٠٠٥) أشارت إلى أنه توجـد علاقـة إرتباطيـة دالـة إحصـائياً بـين درجـات الإدراك البصري والسمعى ودرجات اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميـذ المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجـات المجموعـة التجريبيـة. ويوجد تأثير دال لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما عـلي مسـتوي الإدراك البصرى والسـمعى لـدي التلاميـذ المعـاقين ذهنيـاً (القـابلين للـتعلم) لصـالح متوسط درجات المجموعـة التجريبيـة. ويوجـد تـأثير دال إحصـائياً لكـل مـن التجريب والقياس وتفاعلاتهما علي مستوي للإدراك البصـرى والسـمعى عـلى مستوى بعد (التوقف أثناء الكـلام) لـدي التلاميـذ المعـاقين ذهنيـاً (القـابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ويوجد تأثير دال إحصائياً لكل من التجريـب والقيـاس وتفـاعلاتهما لـلإدراك البصـرى والسـمعى عـلى مستوى بعد (تكرار الصـوت فرديـاً) لـدي التلاميـذ المعـاقين ذهنيـاً (القـابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ويوجد تأثير دال إحصائياً لكل من التجريـب والقيـاس وتفـاعلاتهما لـلإدراك البصـرى والسـمعى عـلى مستوى بعد(تكرار الكلمات والألفاظ والعبارات) لدي التلاميذ المعاقين ذهنياً

القابلين للتعلم لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. ويوجد تأثير دال إحصائياً لكل من التجريب والقياس وتفاعلاتهما للإدراك البصري والسمعي على مستوى بعد (السرعة الزائدة في الكلام) لدي التلاميذ المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، وفي دراسة حسناء حمزاوي (١٩٨٤) والتي استهدفت تنشيط اللغة لدى المعاقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة توصلت الدراسة إلى تحسن في الأداء اللغوي بعد التدريب حيث زادت القدرة على وصف الصور وأوضحت الدراسة فاعلية طريقة التقليد والتكرار في تنمية المهارات اللغوية لدى المتخلفين عقلياً ومنها مهارة التحدث ، وفي دراسة (ليلى كرم الدين ١٩٩٥) استطاع التلاميذ فيما يتعلق بمهارة التحدث التعبير اللفظي بالكلمات والتواصل اللغوي، مما يؤكد أنه من خلال التدريب يمكن تحسين الأداء في مهارة التحدث من خلال تدريب التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم،وفي الدراسة الحالية بعد تدريب التلاميذ من خلال البرنامج على تحسين الأداء في مهارة التحدث.أي التدريب على التمييز بين الأصوات نطق التلاميذ الحروف وأصواتها نطقاً صحيحاً واستطاعوا التعبير بالكلمات المناسبة وأن يقوموا بالتعبير عن الصور التي تعرض عليهم بكلمات مناسبة، وظهر ذلك واضحاً من خلال الاستجابات العالية التي حققها التلاميذ في التدريب أثناء البرنامج والإجابات على أسئلة التقويم في البرنامج، وكذلك في الدرجات العالية التي حققوها في التطبيق البعدي لأسئلة اختبار المهارات

الأساسية للغة العربية الخاصة بمهارة التحدث، **وبذلك تحققت فروض الدراسة الخاصة بمهارة التحدث وهي:-**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على مهارة التحدث".

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على مهارة التحدث".

<u>بالنسبة لعملية القراءة:</u> فقد كشفت دراسة (نهى يوسف اللحامى ٢٠٠٢) : أن الأطفال المعاقين عقليا المدمجين أكثر استعدادا لغويا وتفوقا في اللغة الاستقبالية وأكثر مهارة في اللغة التعبيرية والمهارات اللغوية بصفة عامة، وأن الإناث المعاقات عقليا أكثر استعدادا للتقليد اللغوي والقدرة على استخدام المفاهيم اللغوية .

وقد توصلت دراسة أيمن محمد الديب (٢٠٠١) إلى أن الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) لديهم قصور واضح في التجهيز المعرفي، ووجود ارتباط دال وموجب بين الأداء على عملية التخطيط والتحصيل في الرياضيات والإملاء لديهم، ووجود ارتباط دال وموجب بين الأداء على عملية الانتباه والتحصيل في الرياضيات والقراءة والإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية لديهم وجود ارتباط دال وموجب بين عملية التآنى والتحصيل الدراسي لديهم .

وتحققت دراسة: يارا فهمي سالم (٢٠٠٣) من فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً كما أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة كان له اثر ايجابي في تنمية المهارات اللغوية التي تساعد علي التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي كما أكدت الدراسة أهمية البرامج التدريبية والتربوية للأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم ومن الممكن أن تقدم من خلال الوالدين. وأكسبت

دراسة: ليلي كرم الدين (١٩٩٥): الأطفال مهارات نطق أسماء الأشياء في البيئة المحيطة وزيادة حجم الحصيلة اللغوية، وزيادة معدل الأداء للكلمات والجمل، والتعبير اللفظي والتواصل اللغوي والقدرة علي التمييز بين الأصوات المختلفة، وتقليد الكلمات المسموعة، والربط بين الكلمات والجمل وفي الدراسة الحالية بعد تدريب التلاميذ على مهارات القراءة من خلال البرنامج التدريبي ، حيث تم التدريب على القراءة الصحيحة ثم توضيح المعاني وشرحها وبعدها تم التدريب على فهم معاني الكلمات والجمل ووضع الكلمات في سياقها الصحيح بالجمل ، وقد أظهر التلاميذ استجابات عالية ظهرت من خلال التدريب وإجابات أسئلة التقويم بالبرنامج، وكذلك الدرجات العالية التي حصل عليها التلاميذ في اختبار المهارات الأساسية للغة العربية على الأسئلة الخاصة بالقراءة في التطبيق البعدي للاختبار، وبذلك تحققت فروض الدراسة الخاصة بمهارة القراءة **وهي**:-

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على مهارة القراءة"، "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على مهارة القراءة".

بالنسبة لمهارة الكتابة: - استهدفت دراسة (نهى يوسف اللحام ٢٠٠٢) تنمية جميع المهارات اللغوية بما فيها مهارة الكتابة (ومنها الإملاء). وكذلك حينما تحسن مهارات اللغة يتم من خلالها تحسين مهارة الكتابة.حيث أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية بل هي من صور التعبير التحريري عن الأداء الجيد لمهارات اللغة وتتداخل معها جميعاً. وكذلك دراسة (أيمن محمد الديب ٢٠٠١) والتي توصلت إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً لديهم قصور واضح في التجهيز المعرفي ووجود ارتباط دال وموجب بين الأداء على عملية التخطيط وعملية الانتباه والتحصيل في مفاهيم القراءة الأساسية والإملاء لديهم(الإملاء من مهارات الكتابة) ومن ثم يتم التدريب على الكتابة مع المهارات الأخرى وليس بمعزل عنها لأن الكتابة من أهم صور التعبير التحريري عن الأداء في مهارات اللغة وترتبط به قوة وضعفاً.

وفي البحث الحالي قام الباحث بتحسين مهارة الكتابة من خلال تدريب الأطفال (عينة البحث) ابتداءً من الإمساك بالقلم بشكل صحيح ثم التأكيد على مفهوم السطر وموقع كل حرف من السطر وعلامات الترقيم الرئيسة (النقطتان، الفاصلة) وكتابة الهمزات لذا أصبح مما جعل التلاميذ يكتبون بنظام وترتيب على السطور، مع الالتزام بعلامات الترقيم الرئيسة وكتابة الهمزات. كما ظهر الأداء الجيد للتلاميذ في مهارة الكتابة من خلال تحقيق التلاميذ لنتائج عالية في الجلسات أثناء التدريب والتقويم والدرجات العالية في القياس البعدي للأداء لاختبار المهارات الأساسية للغة العربية، **وبذلك تحققت فروض الدراسة الخاصة بمهارة الكتابة وهي:**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية على مهارة الكتابة". "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على مهارة الكتابة".

بالنسبة لمهارات تعلم اللغة : فقد أوصت دراسة *Xeromeritou : ١٩٩٢* بضرورة التدخل اللغوي المبكر لدي الأطفال المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم" لزيادة حصيلتهم اللغوية ونسبة ذكائهم وتوافقهم الاجتماعي ، وخلصت دراسة إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات

درجـات المجموعـة التجريبيـة في إدراك العلاقـات المكانيـة قبـل تطبيـق برنامج الدراسة ومتوسطات درجاتهم يعد تطبيق البرنامج الدراسة، وذلك مـن حيث درجات اختبار اللغة المسـتخدمة في الدراسـة لصـالح القيـاس البعـدي . ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التعبير عن العلاقات المكانية مثل تطبيق برنامج الدراسة ومتوسطات درجـاتهم يعد تطبيق برنامج الدراسة، وذلك من حيث درجـات اختبـار اللغـة المسـتخدم لصالح القياس البعدي . وتحققت دراسة زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥) من فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى التلاميـذ المعـاقين ذهنيـاً القابلين للتعلم. وتوصل خيري المغازي عجاج (١٩٩٩) .

إلى وجود تأثير فعال وإيجابي لبرنامج التهيئة اللغويـة لـذوي الاحتياجـات العقلية " القابلين للتعلم " في تحسين مجمـل الاداءات اللغويـة متمثلـة في الفهـم القرائي المصور (إدراك معنـي الكلمـة)، الفهـم القرائـي المصـور (إدراك معنـي الجملة) والذاكرة للجمل البسيطة وانتقال واضح لأثر التدريب في تحسين مجمـل الأداءات متمثلة في الإدراك بمؤشرية (الأخطـاء ـ الـزمن) والانتبـاه بمؤشريـة (الأخطاء – الزمن) .

وخلصـت دراسـة كليبـى *Kleppe* ١٩٩٠م: إلى تـأخر القـدرة اللغويـة لديهم، وزيادة المشكلات التواصـلية، وتعـدد الأخطـاء في الأصـوات اللغويـة وانخفاض القدرة اللفظية، وقصـوره في مهـارات التواصـل الخاصـة بـالكلام. وعدم القدرة على فهم المعاني .

وخلصت دراسة بريوس وآخرين (Pruess, J. et al ١٩٨٧) إلى أن لغة الأطفال المتخلفين عقلياً تسير في نفس السياق الذي تتطور به لغة الأطفال العاديين، إلا أن الأطفال المتخلفين عقلياً يعانون من تأخر في اكتساب اللغة مما يؤدى إلى جود اضطرابات في النطق وصعوبة في فهم الآخرين لهم، وبالتالي صعوبة التواصل والتفاعل معهم .ويتضح من العرض السابق اتفاق نتائج تلك الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلاً من :- دراسة ليسس وآخرين *Lesis et al* (١٩٨٣) - دراسة حسناء حمزاوي (١٩٨٤) - دراسة بريوس وآخرين (*Pruess, J. et al* ١٩٨٧)- دراسة سحر الخشرمي (١٩٨٨)-دراسة غانم البسطامي ١٩٨٨م – دراسة إيزيل *Ezeil* (١٩٨٩) - دراسة كليبى *Kleppe* ١٩٩٠م - دراسة : ليلي كرم الدين (١٩٩٥) - دراسة خيري المغازي عجاج (١٩٩٩) - دراسة (أيمن محمد الديب ٢٠٠١) - دراسة (نهى يوسف اللحام ٢٠٠٢) - دراسة : يارا فهمي سالم (٢٠٠٣) - دراسة إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣) - دراسة زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥) .

في تحسن أداء التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأساسية للغة العربية من خلال البرامج التدريبية . ومما سبق يتضح أن الدراسة الحالية حققت الفروض الخاصة بالمهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) حيث تم تحسين أداء التلاميذ في المهارات الأساسية للغة العربية من خلال (البرنامج التدريبي لتحسين المهارات

الأساسية للغة العربية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القـابلين للـتعلم)، وظهر ذلك من خلال ما حققه التلاميذ (أفراد العينة التجريبية) من درجـات في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للغة العربية.

وعن عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليـاً **"القـابلين للـتعلم"** فتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات والبحوث؛ فقـد تنوعـت نتائج تلك الدراسات والبحوث بالنسبة لعملية التشفير: في دراسة (جون وماريا John & Maria ١٩٨٦) أشارت النتائج إلى أن الأفراد المتخلفين عقليـاً لـديهم نقص واضح في إمكانية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المـدى ممـا يـدل إلى أن لديهم قصوراً في حفظ المعلومات أساساً وكذلك أظهـرت دراسـة (سـارا لوكاس Sara Lukase ١٩٨٧): أنه وجود قصـور لـدى المتخلفـين عقليـاً في مدى الذاكرة السمعية والبصرية ، وكذلك في التجهيز المعرفي والتنظـيم المؤقـت للذاكرة أي أنهم في حاجة دائمـة إلى التـدريبات التـي تحسـن أداءهـم في عمليـة التشـفير ، وفي البرنـامج التـدريبي لتنميـة مهـارات مـا وراء الـذاكرة وأثـره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميـذ المتخلفـين عقليـاً القـابلين للتعلم .(السعيد عبد المعطي ، وليد خليفة) تم تحسين أداء عمليات الذاكرة مـن خلال البرنامج التدريبي ومنها عملية التشفير بعد التدريب على تحسين مهـارات ما وراء الذاكرة أى أنه يمكن تحسين أداء عمليات الذاكرة من خلال التدريب .

وفي البحث الحالي استخدم معد الكتاب التدريبات اللغوية كمدخل لتحسين عملية التشفير من خلال عرض المعلومات بشكل منظم ومرتب مع التكرار ، وقد لاحظ معد الكتاب تحقيق التلاميذ استجابات عالية في الأداء بالنسبة لعملية التشفير من خلال إجاباتهم في الجلسات الخاصة بالمراجعة للتدريبات التي تلقاها التلاميذ في الجلسات السابقة من البرنامج التدريبي لتحسين المهارات الأساسية للغة العربية ، وذلك بعد تنظيمها والربط بين الشكل ومخارج الحروف أي أنهم تذكروا جيداً الكلمات والجمل المتشابهة في جلسات المراجعة مما يدل على تحسن في أداء عملية التشفير ، وظهر ذلك أيضاً من خلال تحقيق التلاميذ لدرجات عالية في اختبار مقياس عمليات الذاكرة على (اختبار التشفير) التطبيق البعدي وبذلك تكون الدراسة حققت الفروض الخاصة بعملية التشفير وهي:-

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على عملية التشفير".

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على عملية التشفير".

بالنسبة للاستدعاء: - فقد كشفت دراسة: ليزا وجيس Lisa & Jess (١٩٩٤) عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للمتخلفين عقلياً والمجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة الضابطة للمتخلفين عقليا في مهام الاستدعاء المتسلسل للأعداد والأرقام وإتقانها لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية المرتدة الفورية للعاديين ثم لصالح المجموعة التجريبية التي دعمت بالتغذية المرتدة الفورية المتخلفين عقليا ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للمتخلفين عقليا في درجات مهام استخدام إستراتيجية الذاكرة ، إذ توصلت دراسة لوفتيج وآخرين Luftig,et al (١٩٨٣) إلى أن المتخلفين عقلياً كانوا أكثر في تمييزهم للوحدات الأقل في الأهمية البنائية من حيث الأفكار عن الأكثر أهمية. وبالنسبة للاستدعاء كان المتخلفون عقلياً أقل من المجموعتين الأخريين في الاستدعاء على المستويات الثلاثة للاستدعاء. وبالنسبة للعمر الزمني للمجموعات في مقابل مستوى أهمية الأفكار استنتج أن التلاميذ المتخلفين عقليا قاموا بالاستدعاء بصورة أفضل من المستويين (منخفض، متوسط) الأهمية للأفكار عن التلاميذ العاديين.

فقد كشفت دراسة رشا السيد الرحماني (٢٠٠٧) وجود فروق دالة إحصائياً لكل بين القياسين (قبلي – بعدى) والتجريب (ضابطة – تجريبية) على مستوى التذكر على عينة من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) لصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي.

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة أسامة كمال الـدين درويـش (٢٠٠٨). وفي البحث الحالي حقق التلاميذ (العينة التجريبية) استجابات عاليـة في الأداء لعملية الاستدعاء وبخاصة أثناء جلسات المراجعة باستدعاء الكلمات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة من قبل ومرت على التلاميذ في صورة تدريبات مصورة وتدريبات منطوقة مما يدل على تحسن الأداء في عملية الاستدعاء لـديهم وظهر ذلـك واضـحاً في الـدرجات العاليـة التـي حققهـا التلاميـذ في (اختبـار الاستدعاء) وهو جزء من (مقياس عمليات الذاكرة) في التطبيق البعدي **وبذلك تكون قد تحقق فروض الدراسة الخاصـة بعمليـة الاسـتدعاء في نتـائج الدراسـة وهي:-**

" توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطي رتـب درجـات المجمـوعتين (التجريبيـة والضـابطة) في القيـاس البعـدى لصـالح المجموعـة التجريبية عـلى عمليـة الاسـتدعاء"."توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لـلأداء لصالح القياس البعدى على عملية الاستدعاء".

بالنسبة للتعرف:- فقد توصلت دراسة ماركيلـل وآخـرين *Marcell et al.,* (١٩٩٢) إلى أنه بـالرغم مـن أن كـلا مـن الأفـراد ذوي زملـة داون وذوي التخلف العقلي القابلين للتدريب أظهروا أداء مماثلاً في مهام التعرف على الكلمة المفردة والفهم للقواعد البسيطة إلا أن الأفراد ذوي زملة داون كانوا اقـل قـدرة على فهم الجمل الصعبة نحوياً وهو ما يعكس أداء الذاكرة العاملة للجمل

والكلمات المنطوقة، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن فهم الجمل كانت لـه علاقة موجبة بالقدرة على التعبير اللغوي والذاكرة قصـيرة المـدي، كـما أن فهـم الجملة وفهم الكلمة يرتبطان بالحساسية السمعية "الحـس السـمعي"، وكـذلك دراسة (رشا السيد عوض الرحماني٢٠٠٧) والتي استخدمت تـدريبات الانتبـاه الانتقائي وأثره على بعـض المتغـيرات المعرفيـة أوضـحت أنـه يوجـد تـأثير دال إحصائياً لكل من القياس القبلي والبعدي والتجريبـي (ضـابطة-تجريبيـة) عـلى مستوى التذكر لدى عينة من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم لصـالح المجموعـة التجريبية والقياس البعدي، أي أنه تم تحسين أداء الذاكرة مـن خـلال التـدريب لتحسين الانتباه الانتقائي ومن بين عمليات الذاكرة التي تم تحسـين الأداء فيهـا عملية التعرف، وكذلك البرنامج التدريبي (السعيد عبـد المعطـي ،وليـد خليفـة ٢٠٠٧). حيـث أن تنميـة مهـارات مـا وراء الـذاكرة أدى إلى تحسـين الأداء في عمليات الذاكرة ومنها عملية التعرف.

وفي البحث الحالي حقق التلاميذ استجابات عالية ظهرت في إجابـاتهم في جلسات المراجعة الخاصة بالبرنامج التدريبي لمهارات اللغة العربية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث تعرف التلاميذ على الجمل والكلـمات والمعـاني التـي سبق عرضها عليهم حين قدمت لهم بين جمـل وكلـمات أخـرى وكـذلك حقـق التلاميذ درجات عالية في التطبيـق البعـدي لاختبـار التعـرف مـن اختبـارات عمليات الذاكرة وبذلك تكون الدراسة قد حققت الفروض الخاصة بعملية

التعرف وهي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى للأداء لصالح المجموعة التجريبية على عملية التعرف". "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى للأداء لصالح القياس البعدى على عملية التعرف".

بالنسبة للذاكرة ككل:- فقد أكدت دراسة أحمد حسن حمدان (٢٠٠٠) أن الذاكرة البصرية أفضل من الذاكرة السمعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى الثاني لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت نتائج دراسة: أيمن أحمد المارية (١٩٩٩) عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الذاكرة البصرية قصيرة المدى لصالح المجموعة التجريبية مما يوضح فاعلية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة الذاكرة البصرية قصيرة المدى ، وكذلك وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مدى فاعلية طريقة المواضيع المكانية في رفع كفاءة الذاكرة البصرية قصيرة المدى وبعيدة المدى نظرا لاستخدام مواضع بصرية

كمنبهات خارجية. وبينت دراسة هبه محمد قطب (١٩٩١) قصوراً واضحاً في التذكر لدى الأطفال المتخلفين عقليا سواء كانوا منغوليين أو متخلفين عقليا لأسباب أخرى ويزيد القصور لدى المنغوليين. كما أن الذاكرة البصرية أفضل لدى المتخلفين عقليا من الذاكرة السمعية، كما تتساوى الذاكرة قصيرة وبعيدة المدى لدى المتخلفين عقلياً.

وكشفت دراسة سارا لوكاس *Sara Lukase* (١٩٨٧) إلى قصور في القدرة على التذكر لدى المتخلفين عقليا. وكانت مجموعة الأسوياء الثانية أفضلها في القدرة على التذكر وربط الصور في سياق القصة.

وتوصلت دراسة ألين وديفيد *Alen & David* (١٩٨٦) إلى فاعلية معينات الذاكرة البصرية في تحسين أداء الرياضيات لدى أفراد العينة المتمثل في مهارات الشراء باستخدام العملات المعدنية، وقاموا بتعميم مهاراتهم على مجموعات العملات المعدنية والسلع التي لم يتم تدريبهم عليها من قبل عندما أصبحت معينات التذكر البصرية متاحة، وعندما تم إعادة اختبارهم بعد شهر من التدريب وجد احتفاظهم بنفس كفاءة الأداء.

ويتضح مما سبق أن الدراسة الحالية اتفقت في النتائج مع دراسات كل من :- دراسة لوفتيج وآخرين *Luftig,et al* (١٩٨٣) - دراسة (جون وماريا *John & Maria* ١٩٨٦) - دراسة (سارا لوكاس *Sara Lukase* ١٩٨٧) - دراسة ماركيلل واخرين *Marcell et al.,* (١٩٩٢) -

دراسة: ليزا وجيس *Lisa & Jess* (١٩٩٤) - (السعيد عبد المعطي وليد خليفة ٢٠٠٧) - دراسة (رشا السيد عوض الرحماني٢٠٠٧) - دراسة أسامة كمال الدين درويش (٢٠٠٨) . في تحسن أداء عمليات الذاكرة من خلال التدريب وإنتقال فاعلية التدريب، وبذلك تكون الدراسة الحالية حققت الفروض الخاصة بعمليات الذاكرة وظهر ذلك من خلال ما حققه التلاميذ من درجات مرتفعة في التطبيق البعدي لعمليات الذاكرة ، وعن نتائج البرنامج ككل يتضح أن البرنامج وما تتضمنه من أنشطة ووسائل وتفاعل بين التلاميذ، فضلاً على قصص وموضوعات بيئية كان له الأثر في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) والدرجة الكلية، ومن هنا يرى معد الكتاب أن مجمل التدريبات التي قدمها أو التي قدمتها الدراسات السابقة ركزت على التدريب اللغوي لتنمية وتحسين الأداء اللغوي؛ لأنه في الأصل عملية لغوية تنتج من الحصول على المعنى من خلال القراءة الشفوية، ولعل أهم المفاتيح التي تساعد على تحسين مهارات اللغة التي تسهم بشكل فعال في تكوين معنى للصورة المحسة التي ينطقها الطفل ذو الاحتياج العقلي لارتباطها بواقعه وبكل ما يلمسه ويحسه ويتذوقه من خلال التفاعل النشط مع النص (الصورة أو النموذج الحسي)، ومن ثم فإن اللغة بفنونها الأربعة (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) تلعب دوراً فعالاً في تحسين أداء الذاكرة وعملياتها، وكلما زادت الحصيلة اللغوية من خلال التدريب اللغوي الفعال تحسنت المهارات اللغوية وتحسنت تبعا لها عمليات الذاكرة والعكس صحيح لدى الأطفال ذوى

الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم)، ولذلك استخدم الباحث الخبرات الحسية مع الكلمة والجملة من خلال تقديم الخبرات الأولية التي تستند على الأشياء المألوفة والمأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال وحياتهم اليومية، وتشجيعهم، ومساعدتهم على التعبير الشفهي عن ذواتهم وما يشعرونه ويحسونه، وقد استفاد معد الكتاب من توصيات بعض الدراسات مثل دراسة فيلدمان *Feldman* (١٩٨١)، دراسة لى أنثونى *Lee Anthony* (١٩٩٤) اللتان أوصتا بتنمية وتحسين المهارات اللغوية لثبوت فاعليتها في تحسين الذاكرة وعملياتها لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية وقد أوصت نتائج دراسة الونزو *Alonzo* (١٩٨٣) بأن يتسم زمن التدريب بالوقت الكافي الذي يسمح بتنمية وتحسين مستوى التحصيل على حسب درجات الإعاقة، وبالفعل راعى معد الكتاب ذلك في البرنامج المعدّ، وكان لاستخدام طرق وأساليب طرح الأسئلة بأسلوب مبسط، والاستكشاف البصري وتنمية الانتباه، وتنظيم المجال الإدراكي، ومن خلال تصميم بعض الأدوات التي تثير تفكيرهم وتنظيم الرحلات الترفيهية، والتدريب على الأنشطة الاجتماعية ، لإجراء حوار تفاعلي بينهم؛ مما كان له تأثير فعال على تحسين طبيعة المعلومات الجديدة التي تشبع رغبتهم في المعرفة والفهم والبحث عن كل ما هو جديد بما يتناسب مع قدراتهم العقلية، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متمشية مع نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان، ومن هنا نجد أن هناك انتقالاً واضحاً لأثر التدريب اللغوي في تحسين بعض العمليات المعرفية مما يدعم فكرة الترابط بين الجوانب اللغوية

والجوانب المعرفية وارتباطهما بمنافذ المعرفة التي تبدأ بالحواس التي تستقبل المثيرات ثم تتحول المثيرات إلى حيز الشعور ثم إلى حيز الفهم فالوعي بها. ولهذا كان للبرنامج المقترح فاعلية في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) والدرجة الكلية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

وهذا يدل على أن البرنامج المستخدم في الدراسة كان له فاعلية في تحسين المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع-التحدث-القراءة-الكتابة) والدرجة الكلية واتصالهم بالمجتمع، فالتدريب، والممارسة والتكرار والمشاهدة للصور التوضيحية لمحتوى البرنامج بالإضافة إلى المدخل التكاملي بين فنون اللغة الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في تدريب التلاميذ على تحسين تلك المهارات، كل ذلك ساعد في تقدم وتحسين مستوى الأداء اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ. وكذلك تحسين أداء عمليات الذاكرة، وتعد هذه النتيجة أمراً طبيعياً، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة حيث أكدت تلك الدراسات على أهمية البرامج التربوية والتدريبية في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم). ومن ثم بانتقال فاعلية التدريب تحسن أداء عمليات الذاكرة.

ملاحظة هامة :

تم تطبيق البرنامج كاملاً على عينة من طلاب الدمج العقلي في سلطنة عمان خلال العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ وتحققت جميع النتائج بنجاح.

التوصيات و المقترحات

أ- التوصيات:

في ضوء إجراءات هذه الدراسة ، **وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات التالية في مجال الاهتمام بالتلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم):**

١- التوسع في تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) على هيئة برامج تستخدم فيها الخبرات الهادفة المباشرة والقصص المشوقة إلى جانب المناهج الدراسية .

٢- استخدام مفردات من البيئة المحيطة بالتلاميذ في أثناء تعليمهم اللغة العربية .

٣- تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الفنيات التي ثبت أنها تجعل التلاميذ يحققون استجابات عالية في تعلم اللغة مثل(التعزيز- تقليد المعلم – التغذية المرتدة).

٤- الاهتمام بتقديم البرامج التدريبية للتلاميذ المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) التي تساعد على تحسين أداء العمليات العقلية ، واستخدام الفنيات التي تساعد على ذلك مثل (برامج تنمية الذاكرة السمعية البصرية – تكرار عرض الخبرات من خلال البرامج – التدرج في عرض الخبرات – استخدام مفردات من لغة التلميذ اليومية).

٥-تحليل محتوى منهج اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية في ضوء خصائص وميول التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

٦-ضرورة الاكتشاف والتشخيص المبكر للضعف في المهارات الأساسية للغة العربية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، حتى يتم تقديم البرامج التربوية المناسبة لهم.

٧-تحديد المهارات الفرعية لفنون اللغة العربية (الاستماع ـ الكلام ـ القراءة ـ الكتابة) المناسبة لكل صف دراسي، ثم الانطلاق منها في تعليم اللغة العربية.

٨-ضرورة الاهتمام باللغة الشفوية (الاستماع ـ التحدث ـ القراءة) في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك كمدخل لتعليم اللغة التحريرية (الكتابة).

٩-عقد ندوات لتوعية أولياء أمور التلاميذ المعاقين عقلياً بكيفية التعامل مع أبنائهم، وتحسين المهارات اللغوية لديهم وذلك من خلال تدريبهم على برامج تربوية وإرشادية تساعدهم على ذلك.

١٠-تصميم وزارة التربية والتعليم برامج لغوية باستخدام الكمبيوتر لتعليم منهج اللغة العربية لكل صفوف مدارس التربية الفكرية، وذلك بلغة بسيطة وسهلة تتماشى مع قدرات هؤلاء التلاميذ.

١١-ضرورة الاهتمام في تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) بالوسائل التعليمية (السمعية والبصرية) فضلاً على الأنشطة اللغوية وذلك لزيادة حصيلتهم اللغوية، وتحسين المهارات الأساسية للغة العربية لديهم.

ب-البحوث المقترحة:

- فاعلية المدخل المسرحي في تحسين فنون اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التربوية في رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم".
- دور المدخل الإرشادي في تعديل اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم".
- فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

قائمة المصادر والمراجع

أولاً : المراجع العربية:

١- أحمد جمعة أحمد نايل (٢٠٠٦): الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر (ص٢٥٠ – ٢٥٨ ، ص١٦٩ – ١٧٤ ، ص٧٩ – ٩٨) .

٢- أحمد حمدان (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

٣- أحمد عبده عوض، جمال العيسوي(١٩٩٤): تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون، رؤية تنظيرية وتطبيقية وتجديدية، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا (ص ص٥، ١٥ ، ١٦).

٤- أحمد عزت راجح (١٩٩٩): أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.

٥- أحمد نصر الدين سيد (٢٠٠٢): دور ممارسة الألعاب والأنشطة الحركية في خفض بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوى الاحتياجات الخاصة، ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، ٢٠-٢٢ مايو البحرين، ٢٣٣-٢٤٩ .

٦- أسامة كمال الدين درويش (٢٠٠٨): فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية باستخدام الكمبيوتر على بعض المتغيرات المعرفية واللا معرفية لدى المتخلفين عقلياً "القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة كفر الشيخ.

٧- السعيد عبد الخالق عبد المعطي، وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٧): برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين والمتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) – المجلة المصرية للدراسات النفسية،العدد ٥٧، أكتوبر ٢٠٠٧.

٨- السيد عبد النبي السيد(٢٠٠٤): الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –مكتبة الانجلو المصرية(٠٨١-٨٢)

٩- أمال عبد السميع باظه (٢٠٠٥): سيكولوجية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ص٢٢ .

١٠- أميرة محمود دويب (٢٠٠٥): السلوك التكيفي للمتخلفين عقلياً و علاقته بكل من إتجاهات الوالدين و المعلمين والعلاقات بين الإخوة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس ص ١٦٢.

١١- أنور الشرقاوي(١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر ط١ ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢- أنور الشرقاوي (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي المعاصر، ط٢، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.ص ص١٦١-١٦٨

١٣- أيمن أحمد الماريه (١٩٩٩): فعالية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

١٤- أيمن محمد الديب (٢٠٠١): استخدام نموذج *PASS* في التشخيص الفارق لعينه من ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٥- إيمان محمد صديق (٢٠٠٣): تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر، رسالة ماجستير، مركز الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس

١٦- بتروفسكى، م . ح يروشكي (١٩٩٦) ترجمة حمدي عبد الجواد وآخرين: معجم علم النفس المعاصر. القاهرة ، دار العالم الجديد.

١٧- تمام حسان (١٩٧٣) : اللغة العربية ، معناها ومبناها ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب (ص ٤٦، ٧٣، ٧٤).

١٨- جمال مصطفي العيسوي: (١٩٩١) : "بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي"، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا .

١٩- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٨): علم نفس النمو ومشكلات الطفولة والمراهقة، الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب.
٢٠- حسام محمد حسن الأشموني (٢٠٠٠): مدي فعالية برنامج تدريبي علي مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات النفسية الأساسية لدي المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.
٢١- حسناء الحمزاوي (١٩٨٤): اللغة والإعاقة الذهنية: التجربة التونسية في تنشيط اللغة عند مجموعة من المعوقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
٢٢- حسناء عبد العاطي الطباخ (٢٠٠٥): نموذج مقترح لإدارة المحتوي الإلكتروني للوسائل المتعددة للمقررات التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا .
٢٣- حسن شحاته: (١٩٩٢م):تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .ص ص١٠١-١٠٧.
٢٤- حسني النجار (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

٢٥- حسنى عبد البـاري عصرـ: (١٩٩٣م): الاتجاهـات الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة في المـرحلتين الإعداديـة والثانوية،الإسـكندرية، المكتـب العربي الحديث ص١٢٩-١٨٦.

٢٦- حسنى عبد الباري عصر:(١٩٩٧م): تعليم اللغـة العربيـة في المرحلـة الابتدائية،الدار الجامعية، الإسكندريةص١٥٨.

٢٧- حسنى عبد الباري عصر:(١٩٩٩م) :الفهم عن القراءة،طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية،مركز الإسكندرية للكتاب . ص٣٢-٣٣

٢٨- حسنى عبد الباري عصـر:(٢٠٠٠م): فنـون اللغـة العربيـة ،تعليمهـا وتقويم تعلمها، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب ص١٠١.

٢٩-حلمي المليجـي (١٩٨٣): علـم نفـس المعـاصر-ط٥:دار المعـارف - القاهرة.ص٢٠٤-٢٢٥.

٣٠-حمـدي شـاكر محمـود (١٩٩٨): مقدمـة في التربيـة الخاصـة (أدوات التشخيص ، معايير النمو ، برامج التعلم ، فنيات الإرشاد) ، الرياض دار الخريجى للنشر والتوزيع.

٣١- خيري المغازى بدير عجاج (١٩٩٨ "أ"): الفروق الفردية والقيـاس النفسي. القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٢- خيري المغازى عجاج (١٩٩٩): أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الأداءات المعرفية لذوى الاحتياجات العقلية "القابلين للتعلم" بحث منشور في مجلة البحوث النفسية التربوية، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية.

٣٣- دانيال هلاهان (٢٠٠٨) (ترجمة عادل عبد الله): صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي)، عمان، دار الفكر العربي .ص ٣٤٦.

٣٤- رشا السيد عوض الرحماني (٢٠٠٧): تدريبات الانتباه الانتقائي وأثرها على بعض المتغيرات المعرفية الأخرى لدى المتخلفين عقلياً "القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة كفر الشيخ.

٣٥- رشا محمد أحمد محمد على (١٩٩٩): مدى فاعلية برنامج إرشادى لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس٠ ٣٥/ ٤٠-٤١.

٣٦- رشدى طعيمة: (١٩٩٨م):الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها،القاهرة، دار الفكر العربي –ص٩٦.

٣٧- زيدان أحمد السرطاوي، كمال سيسالم سالم (١٩٨٧): المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض مكتبة الصفحات الذهبية، ط ٢.

٣٨- زينب أحمد محمد زيدان (٢٠٠٥): تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٩- زينب محمود شقير (٢٠٠٥): إعداد معلم التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي التاسع، معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر، إعداد المعلم في عصر المعلومات، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٠- سحر الخشرمى (١٩٨٨): فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليا في عينية أردنية ، رسالة ماجستير كلية التربية ،الجامعة الأردنية.

٤١- سهير محمد سلامه شاش (١٩٩٩): أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٤٢- سيف الدين يوسف عبدون(١٩٩١):- علاقة كل من المستوى التعليمي والسن بعمليات الذاكرة لدى طالبات جامعة الأزهر وحملة الدكتوراه. مجلة التربية مجلة للأبحاث التربوية. تصدرها كلية التربية جامعة الأزهر العدد ١٩ ص٢٥٣،٢٥٢.

٤٣- سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٣): مقياس عمليات الذاكرة القاهرة، دار الفكر العربي.ص٥ .
٤٤- صابر عبد الحليم عبد الحي عامر (٢٠٠٥): فاعلية برنامج تدريبي للإدراك البصري والسمعي في علاج عيوب النطق والكلام لدي التلاميذ المعاقين ذهنياً "القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية: جامعة كفرالشيخ.
٤٥- طلعت منصور (١٩٨٩): أسس علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤): الإعاقات العقلية، القاهرة، دار الرشاد ص١٤٠.
٤٧- عبد الحليم محمد عبد الحليم (٢٠٠٤): الذاكرة لدى المصابين بالذاتوية والمصابين بالتخلف العقلي "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة .
٤٨- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الجزء الأول: ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) القاهرة، مكتبة زهراء الشرق - ص١٢٠.

٤٩- عبد العزيز السيد الشخص(١٩٩٧): اضطربات النطق والكلام خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها. الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية. ص٢٣.

٥٠- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٨): مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٥١- عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٨١) : "دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوي عند المتخلفين في معاهد التربية الفكرية " رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٢- عزة محمد سليمان السيد (١٩٩٦): مدى فاعلية برنامج تدريسي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعاقين من فئة القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣- عفاف عبد المنعم (١٩٩١): المشكلات السلوكية و بعض نواحي الشخصية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً بمدارس التأهيل الفكري بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد الثالث، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ١٧٤٣.

٥٤- على أحمد مدكور: (١٩٩٣م): كيف تنمى مهارة طفلك اللغوية القاهرة ، سلسلة سفير التربوية -ص١١١.

٥٥- علا عبد الباقي (١٩٩٣): برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. سلسلة التوجيه والإرشاد في مجالات إعاقة الطفولة – الكتيب الأول –القاهرة : مطبعة الطوبجي التجارية –ص٧٣.

٥٦- غانم البسطامي (١٩٨٨): تحديد مستوى أداء الطلبة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في العمر(٦-٧) سنوات على مهارات القراءة العربية للصف الأول الابتدائى لعينة أردنية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الأردنية.

٥٧- فاروق الروسان: (١٩٩٨م): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة .الأردن،عمان- دار الفكر للنشر - ص١٨٤ .

٥٨- فاروق محمد صادق (١٩٩٦): طبيعة ومشكلات عملية التشخيص النفسي للمتخلف العقلي، إتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين النشرة الدورية عدد (٤٧)، السنة الثالثة عشر، القاهرة.

٥٩- فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور: (١٩٨١)م: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطابعة والنشر - ص١٠٨ – ١٢١ .

٦٠- فتحي يونس (١٩٨٤): اللغة العربية والدين الإسلامي في المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال، القاهرة، دار الثقافة –ص١٤٢-١٨٨ .

٦١- فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمه (١٩٨٧): تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، الجزء الأول، القاهرة، مطبعة الطوبجي التجارية -ص٢٠٠،١٩٩.

٦٢- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٨): مناهج البحث في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية -ص١١٩.

٦٣- كريستين مايلز(١٩٩٤): دليل لتعليم الأطفال المعاقين عقلياً، تقديم بيترمتيلر، ترجمة عصيق الرزاز، محمود المصري، مؤنس عبد الوهاب وفاديه الملا، لبنان، ورشة المواد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع.

٦٤- كمال إبراهيم مرسي(١٩٩٦): مرجع في علم التخلف العقلي، الكويت دار القلم- ص١٢٥-١٢٦.

٦٥- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٩): علم التخلف العقلي، ط٢، القاهرة دار النشر للجامعات.

٦٦- لسان العرب:(١٩٨٢م): طبعة دار المعارف الجزء الخامس - ص٤٢٨٦.

٦٧- ليلى كرم الدين (١٩٩٥): نموذج لبرنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية القاهرة، المؤتمر الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

٦٨- ماجد عيسى (٢٠٠٤): أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للأستراتيجيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٦٩- مارتن هنلي، روبرتا رامزي، روبرت آلجوزين (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، تعريب / جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧٠- مجدي عزيز إبراهيم (١٩٨٧): الكمبيوتر والعملية التعليمية، ط٢ القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧١- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٢- محمد إبراهيم يونس (٢٠٠١):"نظم التعليم بواسطة الحاسب الآلي وتكنولوجيا التعليم" دراسات عربية، القاهرة ، دار الكتب للنشر .

٧٣- محمد العبد:(١٩٩٠م): اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.ص ٢٨-٣٠ .

٧٤- محمد بيومي خليل (٢٠٠٠): سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة دار قباء للطباعة والنشر.

٧٥- محمد خليل (٢٠٠٠): سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

٧٦- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧): سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية للطفل، الكويت: دار القلم.

٧٧- محمد صالح سمك:(١٩٧٩م): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، الأنجلو المصرية ص٥٣٩.

٧٨- محمد صلاح الدين مجاور: (١٩٨٨م): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم -ص١٨٩،١٦٨.

٧٩- محمد علي الخولي (١٩٨٥م): معجم علم اللغة النظري - بيروت مكتبة لبنان ص١٨٦.

٨٠- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧): التخلف العقلي الأسباب. التشخيص. البرامج، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ص٢٨٣ .

٨١- محمد مصطفي كامل: (١٩٩٩):التدريبات العملية للقائمين على رعاية ذوى الإعاقات الذهنية، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ص١٨.

٨٢- محمود رشدي خاطر وآخرون :(١٩٨١م): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة ص١٠٥-١٠٦-١٩٩.

٨٣- نادر فهمي الزيود: (١٩٩٥م): تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. الأردن عمان، دار الفكر - ص١٢٤-١٢٥ .

٨٤- نبيل السيد حسن، أحمد عبده عوض: (١٩٩٦م): أثر التوافق النفسي على كل من الأداء الخطى والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر العدد(٥٦)ص٣٤٩.

٨٥- نهي يوسف اللحامي (١٩٨٣): أثر برنامج إرشادي في علاج الاضطرابات السلوكية لدي الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٨٦- (٢٠٠٢): مدى فاعلية الدمج على نمو المهارات اللغوية لذوى التخلف العقلي البسيط، المؤتمر القومي الثامن لاتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعاقين معاً على طريق الدمج الشامل "٢١- ٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢، القاهرة .

٨٧- هبه محمد وجيه قطب (١٩٩١): "الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة". "دراسة مقارنة". رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٨٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨-٢٠٠٩): دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية للصفوف الرابع ـ الخامس ـ السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

٨٩- وفاء على عمار، روحية أحمد محمد (٢٠٠٢): التشخيص الفونولوجى لكلام الأطفال المعاقين ذهنياً ذوى الخلل الفونولوجى، المؤتمر العربى الأول "منتدى التجمع المعرفي بحقوق الإنسان"، الإعاقة الذهنية بين التجنيب والرعاية، المركز القومي للمرأة، ١٣-١٤ يناير ٢٠٠٢م أسيوط.

٩٠- وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠١): أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم)، ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ ـ جامعة طنطا.

٩١- وليم .س . جراى: (١٩٨١م):تعليم القراءة والكتابة. ترجمة :محمد رشدي خاطر، كافيه رمضان،حسن شحاته،القاهرة ،دار المعرفة ص٩١ .

٩٢- يارا فهمي سالم محمد (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي جماعي لأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لـديهم في مرحلة ما قبل المدرسة، ماجستير غـير منشـورة، كليـة التربيـة بكفـر الشيخ، جامعة طنطا.

٩٣- يوسف الشيخ وعبد السلام عبد الغفار (١٩٨٥): سيكولوجية الطفل غير العادي وإستراتيجيات التربية الخاصة. القاهرة، دار النهضة العربية.

٩٤- يوسف القريوتى، عبدالعزيز السرـطاوى، جميـل الصـماوى (١٩٩٥): المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات العربية المتحدة، دبى، دار القلم.

٩٥- يوسـف عـثمان جبريـل:(١٩٨٧م) : "تقـويم منـاهج تعلـيم القـراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية. بالأردن"، (دكتوراه غير منشـورة)، كليـة التربية،جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبي:

٩٦ - Alen, R. & David, P. (١٩٨٦): "Analysis of a visual prompting procedure onacquisition and generalization of coin skills by mentally retarded children",American Journal of Mental Deficiency,Vol. ٩٠(٤), pp. ٤٦٨-٤٧٢ .

٩٧- Alonzo,B. (١٩٨٣) : Auditory Training to Increase The Reading Comprehension ofTime Compressed Amonge Educable Mentally Retarded Students . Journal for Special Education, Vol (١٩) .pp(٥١-٥٤).

٩٨- American Association on Mental Retardation (٢٠٠٢)

Definition of Mental Retardations, pp ١-٢.

٩٩- Anderson,John R. (١٩٩٥) : Learning and memory an

integratedapproch,NewYouk:JohnWiley&Sonstne.

١٠٠- Baddeley ,A. (١٩٩٢) : Working memory .

Science,.٢٥٥(٣١٥٥٦- ٥٥) .

١٠١- Baddeley,A.(٢٠٠٠) : The episodic buffer : anew

Component of working memory?

Bristol University Trends in Cognitive

sciences,.٤(١١),٤١٧-٤٢٣ .

١٠٢- Borah ,A. (٢٠٠٢). Impact of a local assistive

technology team on the-Implementation

of assistive technology in a school

setting. In practical Partial fulfillment of

the requirements for the degree ofdoctorate of education (Ed,D)

١٠٣- Carnish,M.(١٩٩٩) : Receptive and Expressive

Language Skills in Children WithMentally Handicapped and Learning Disabilities. Journal ofCommunication

Disorder,Vol(٣١).p(٧٧-٨١) .

١٠٤- Conners, Frances A.; Wyatt, Beverly S. &

Dulaney,Cynthia L. (١٩٩٨): “ CognitiveRepresentation of Motion in Individuals with Mental Retardation.” American

Jorunal of Mental Deficiency Vol. (١٠٢), No.(٥), pp. (٤٣٨-٤٥٠).

١٠٥- Das, J. & Stanley, V. (١٩٨٧): "Auditory and visual

memory span: cognitive processing by TMR individuals with down syndrome or other etiologies", American Journal of

Mental Retardation, Vol. ٩١(٤), pp. ٣٩٨-٤٠٥.

(١١),٤١٧-٤٢٣ .

١٠٦- David,A. (٢٠٠٣) : How the gifted brainlearns New

York Corwinpress,Inc .

١٠٧- Feldman,W. (١٩٨١) : The Responses to Writen

Language by Mildly and Moderately

Mentally Retarded Adolescents .Journal of The American Association of mental Retardation, Vol (١٠٥)

.pp(٢٩-٨١)

١٠٨- John, J. & Maria, T. (١٩٨٦): Retrieval from long-term

store as a function of mental age and intelligence, American Journal of Mental Retardation, vol. ٩٠ (٤), ٤٤٠-٤٤٨.

١٠٩- Katims, D. (١٩٨٦): "Short-term memory of mildly

retarded and nonretarded students under conditions of restricted cognitive strategy use (MentalRetardation, Special Needs, Cognitive Training, Memory Limitation)".,Diss.Abst.Int., p. ٢٢٣.

١١٠-Katie,E,urdur ,n/jenni,E(٢٠٠٢):Doadult with mental

retardation show superiority in recognition and recall"Effects of

verbal elaboration memory for sentnces in adults with mental

retardation.Research indevelopmental disabilities,v(٢١)(Issue(٢).١٣٧.١٩٠)

١١١- Kleppe, S. & Katayama, M. & Shipley, G. (١٩٩٠): "T

he Speech and language characteristics of children with

mentaly retarded" Journal of speech and Hearing dis orders, May, Vol, ٥٥, No. ٢, pp. ٣٠٠-٣٠٩.

١١٢- Landauer, T. (١٩٩٦) : Reinforcement as

consolidation , Educational psychology Rev, vol. (٧٦), ٨٢ – ٩٠.

١١٣- Lee Anthony, J. (١٩٩٤) : I, You, Me, and Autism an

Experenta Study Journal of Autism and Devlopmental

Disorders .Vol (٢٤) .pp (١٥٥-١٧٦)

١١٤- Leiss, R. H , Proger , BB & Comp , (١٩٨٣) :

Language Training For Trainable Mentally Retarded “ Journal Of Speech And Hearing Research , ١٨ ,١٨٥. ١٩٩.

١١٥- Linda etal,(٢٠٠٦):Linda. N ; Julene . k and Johnson

,H a function of age in down syndromev (٢٩), issue(٣)pp.٤٤٣-٤٥٣.

١١٦- Lisa, A. & Jess, L. (١٩٩٤): "The effects of

performance feedback on memory strategy use and recall accuracy in students with and without mild mental

retardation", Journal of Experimental Education, Vol. ٦٢(٤), pp. ٣٠٣-٣١٥.

١١٧- Logie,R. (١٩٩٦) : Visuo-spatial Working memory

.Contemporary Psychology,٤١(٢) ,١٨٨- ١٨٩

١١٨- Luftig ; Larry E. & Greeson , l. (١٩٨٣): "Effects of

structural importance and idea saliency on discourse recall of

mentally retarded and non-retarded pupils" American Journal of Mental Deficiency Vol. (٨٧), No. (٤), pp. (٤١٤-٤٢١).

١١٩- Manstead , A. & Hewstone , M. (١٩٩٦): The

Blackwell Encyclopedia of Social Psychology ,Black well Publishers IT D, Cambridge ,Massachusetts, U S

A.

١٢٠- Margaret,M. (٢٠٠٥) : Cognition . (٦thEd).New York,

Wiley co.

١٢١- Merrill, E.C. & Bilsky L.H. (١٩٩٠): The study of

individual differences in the representation of sentences in

memory by individuals with and without mental retardation " American Journal of Mental Deficiency Vol. ٩٥ No. (١) p. (٦٨-٧٦).

١٢٢- Norman W. (١٩٨٢): Education memory and information transition by adults who have mental retardation with the three levels (severe – moderate – mild retardation) " Final Report Alabama Univ., Dept. of Psychology, Washington.

١٢٣- Perez, L. & Garcia, E. (٢٠٠٢): Programme for the improvement of memory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain, Vol.٦ (١) , ٩٦ – ١٠٣

١٢٤- Pruess, J et al (١٩٨٧) : Language development in children with down syndrome An over view of recent research Education and training Mental Retardation, Mar, Vol ٢٢ (١), PP. ٤٤-٥٥.

١٢٥- Sara Lukase (١٩٨٧): "Knowledge and Behavior Relationships in the Memory Ability of Retarded and Non-Retarded Students" Journal of Experimental Psychology Vol. (٤٣),pp. (١٣-٢٤).

١٢٦- Sato, Y. (١٩٨٤): memorial development in mentally retarded children: differentiation between recall and recognition, Japanese Journal of Special Education , Vol. ٢٢.

١٢٧Sowell,E.R;Thompson,p.M.;Holmes,C.J.;Jernigan,T.L

.&Toga,A.W.(١٩٩٩) : In-Vivo evidence for Post-adoles Centbrain maturation in Frontal and Striatal regions Nature

: Neuroscien ce, ٢,٨٥-٨٦١.

١٢٨- Sperber ,R . (١٩٧٦) : Facilitative effects of Forgeting

Form Short them memory on growth long-term memory in Retardates Journal of Experimental child

Psychology,Vol,(٢١),٤٠٦-٤٠٩ .

١٢٩- Sperber, R. (١٩٧٦) : Facilitative effects of forgetting

form short term Memory on growth long-term memory in Retatrdates, Journal of Exoerimental child

Psychology, vol. (٢١), ٤٠٦ – ٤١٦.

١٣٠- Sugden, D. (١٩٧٨) : Visual motor short-term

memory in educational sub-normal Boys, British Journal Psychology vol. (٤٨), ٣٣٠ - ٣٣٣.

١٣١- Tomas,c. (١٩٩٤) : Aguide to developing Languag

Competenece in Pre- School-children with severe and moderate handicapped. Education and Tarining mental Retardation anddevelopmental

disbilities,Vol(٦٨).pp(٦١٥-٦٦٠)

١٣٢- Thomas, B. (١٩٩٥): "Automatic and effortful

memory processing by student with and without mental

retardation". Research Bulletin,Vol. ٢٦(٣), pp. ١-٣٨.

١٣٣- William.D.(٢٠٠٤) : Hand book of child Psychology

Fifth Edition,٧. ٢ : Cognition Perception, and Language , Volume

Editors,(D.R), John Wiley&Sons, Inc . ١٣٤- Xeromeritou,S.(١٩٩٢) : The Ability to Enoode Facial

and Emotional Expressions by Educable Mentally Retarded and

Nonretarded Children . Journal of Psychology, Vol(١٢) .pp (٥٧١-٥٨٤)

١٣٥- Young et al (٢٠٠٤)"Jmpaired spatial memory in

aduets of attention –deficit hyper activity disorder " Actapsy chiarica –scndina vica ,Vol(١١٠)pp(٤٥-٥٤)

١٣٦- Zhang,J. (٢٠٠٤) : Memory Process and the function

of sleep . Journal of The oretics,Vol(٦),(١٤٢-١٤٨)